Daniel Cardoso Jiménez
Coordinador

Estudios psicoemocionales en estudiantes y docentes: Una mirada desde el Sur del Estado de México

Daniel Cardoso Jiménez
Coordinador

Estudios psicoemocionales en estudiantes y docentes: Una mirada desde el Sur del Estado de México

Diseño de portada: Ilse Angélica Álvarez Palma

Derechos Reservados © 2026. Editor y razón social: Ilse Angélica Álvarez Palma; Av. Bosques del Nevado #409-1, Col. Morelos, Localidad San Juan de las Huertas, Municipio de Zinacantepec, Estado de México, México, C.P. 51370

Primera edición enero 2026
ISBN: 978-970-96892-0-4
DOI: **10.5281/zenodo.17178141**
Impreso y hecho en México

La totalidad de los capítulos que integran este libro pasó por un proceso de arbitraje de doble ciego. Dichos capítulos se sometieron a una rigurosa evaluación externa como interna, abarcando la revisión tanto de la forma como del contenido. Para este proceso participaron especialistas en el área de la psicología educativa, psicología de la salud y psicología clínica en los distintos temas que abarca la obra. La versión final se enriqueció con las aportaciones de los pares académicos. Para la revisión se empleó un software Thenticate especializado para el análisis de similitudes. La Editorial mantiene en resguardo los resultados de dicho proceso.

El coordinador como los autores de cada capítulo del libro forman parte del personal académico de la Unidad Académica Profesional Tejupilco dependiente de la Universidad Autónoma del Estado de México.

Índice

Introducción 9

Resiliencia y metas académicas en estudiantes universitarios del Sur del Estado de México 11
Laura Estrada Montes de Oca,
Erika Magali Jaimes Pérez y
Sheila Adriana Mendoza Mojica

Ideación suicida en jóvenes universitarios con padres separados 39
Delia Albiter Puebla

Estrés percibido y trabajo doméstico en mujeres docentes 73
Leticia Carreño Saucedo,
Salvador Bobadilla Beltrán y
Daniel Cardoso Jiménez

Síndrome de burnout en mujeres que son amas de casa y que además cuentan con actividad laboral remunerada 91
Salvador Bobadilla Beltrán,
Leticia Carreño Saucedo,
Daniel Cardoso Jiménez

Relación entre hábitos de estudio y sexo en estudiantes de nuevo ingreso a la universidad 113
Daniel Cardoso Jiménez,
Salvador Bobadilla Beltrán,
Leticia Carreño Saucedo

Introducción

En los últimos años, el estudio de los factores psicoemocionales en contextos educativos ha cobrado gran relevancia, dado que las emociones, las condiciones familiares y el bienestar docente inciden directamente en la formación académica y personal de los individuos (Bisquerra, 2020). El libro *Estudios psicoemocionales en estudiantes y docentes: Una mirada desde el Sur del Estado de México* se integra como una propuesta colectiva que reúne investigaciones empíricas sobre resiliencia, ideación suicida, hábitos de estudio, estrés y burnout, problemáticas que afectan tanto a estudiantes como a docentes en esta región del país.

El **primer capítulo** analiza la relación entre la resiliencia y las metas académicas en estudiantes universitarios, aportando evidencia sobre el papel protector de la resiliencia frente a metas adaptativas. Estudios previos sostienen que la resiliencia favorece la adaptación a los retos universitarios y constituye un factor de prevención frente a conductas de riesgo (García & Domínguez, 2013).

El **segundo capítulo** aborda la ideación suicida en jóvenes universitarios con padres separados. La literatura ha mostrado que los entornos familiares disfuncionales aumentan la vulnerabilidad emocional de los jóvenes (Beck et al., 1999), y los hallazgos de esta investigación reafirman la necesidad de estrategias institucionales que atiendan esta problemática desde una perspectiva de prevención.

El **tercer y cuarto capítulos** se centran en la situación de las docentes mujeres. El primero estudia el estrés percibido asociado a la carga del trabajo doméstico, mientras que el segundo analiza el síndrome de burnout en amas de casa que además desempeñan una actividad laboral remunerada.

Ambos capítulos coinciden con investigaciones previas que señalan cómo la doble jornada y la sobrecarga laboral repercuten en la salud emocional y física de las mujeres (Gil-Monte, 2012; Moreno-Jiménez & Garrosa, 2013).

Finalmente, el **quinto capítulo** explora la relación entre los hábitos de estudio y el sexo en estudiantes de nuevo ingreso. Los resultados refuerzan hallazgos de investigaciones anteriores que identifican diferencias significativas entre hombres y mujeres en estrategias de aprendizaje y organización académica (Pozar, 2002; Gargallo et al., 2017).

En conjunto, los aportes reunidos en esta obra no solo describen fenómenos relevantes en la vida estudiantil y docente, sino que también ofrecen un panorama situado sobre la realidad del sur del Estado de México. La obra constituye una referencia valiosa para investigadores, docentes y responsables de la gestión educativa, ya que propone una mirada integral hacia la construcción de comunidades académicas más resilientes, equitativas y emocionalmente saludables.

Resiliencia y metas académicas en estudiantes universitarios del Sur del Estado de México

Laura Estrada Montes de Oca[1], Erika Magali Jaimes Pérez[2] y Sheila Adriana Mendoza Mojica[3].

Resumen

Se realizó una investigación con enfoque cuantitativo y diseño de investigación no experimental transversal, que tuvo como objetivo general analizar la relación entre la resiliencia y las metas académicas en una comunidad universitaria del sur del Estado de México. Mediante un muestreo probabilístico por conveniencia, con el único criterio de inclusión de que él o la estudiante accediera a participar de forma voluntaria, la muestra quedó conformada por 74 personas, 62 mujeres y 12 hombres. Los instrumentos se aplicaron de forma digital y en un solo momento: Escala de Resiliencia Mexicana (RESI-M) y Cuestionario para la Evaluación de Metas Académicas (CEMA). Para procesar los datos se empleó el software SPSS versión 26, y debido a que no se obtuvo una distribución normal de los datos, se correlacionaron las variables mediante el estadístico Rho de Spearman. La evidencia indica la existencia de relación entre la resiliencia y las metas académicas. Específicamente, el nivel de resiliencia se relaciona de forma positiva moderada con las metas académicas orientadas al aprendizaje (sig. <0.01, Rho de Spearman= .517); y de forma negativa baja con las metas académicas orientadas al yo (sig. <0.05, Rho de Spearman= -

[1] Mtra. en Psicología Clínica y de la Salud. Profesora de asignatura, Unidad Académica Profesional Tejupilco, Universidad Autónoma del Estado de México. lemontesd@uaemex.mx

[2] Lic. en Psicología. Profesora de asignatura, Unidad Académica Profesional Tejupilco, Universidad Autónoma del Estado de México. emjaimesp@uaemex.mx

[3] Dra. en Ciencias de la Salud. Profesora-investigadora, Escuela Superior de Tlahuelilpan, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. sheila_mendoza@uaeh.edu.mx

.289). Se concluye que la resiliencia funge como una característica protectora en los estudiantes universitarios que contribuye a la presencia de metas de carácter adaptativo.

Palabras clave: resiliencia, metas académicas, universitarios, adaptación psicológica, educación superior.

Introducción

Hacer referencia a la educación superior implica una doble perspectiva para los estudiantes. Por un lado, es un periodo en el que se presenta una amplia gama de oportunidades y, por otro, hay una constante exposición a múltiples desafíos, como la carga académica, dificultades económicas, falta de apoyo social y presión por el rendimiento, lo cual puede derivar en condiciones sintomatológicas de estrés, ansiedad y depresión. Estos desafíos, sin duda alguna, son inherentes a su formación académica, y, en mayor o menor medida, según su manejo, pueden considerarse factores de riesgo para su salud mental.

En este sentido, los estudios en esta población, además de reconocer algunos factores de riesgo, también pueden considerar características reconocidas como factores de protección que, desde un enfoque positivo, permiten detectar qué tanto los estudiantes saben afrontar y superar las dificultades que se les presentan en el periodo universitario. Así, se busca promover el éxito académico alineado a su bienestar personal.

Un concepto que surge de esta línea es la resiliencia. La resiliencia es un término que originalmente se utilizó en la Física para hacer referencia al rasgo que poseen algunos materiales de volver a su estado original después de estar expuestos a temperaturas extremas. Barranco (2009) refiere que en el campo de la psicología se emplea para describir a aquellas personas que "a pesar de vivir o tener unas situaciones adversas, crecen y se desarrollan de manera saludable y con calidad" (p. 136).

Desde el punto de vista psicológico, según Noriega et al. (2015), es "un resorte moral, y se constituye en una cualidad de una persona que no se desanima, que no se deja abatir, que se supera a pesar de la adversidad" (p. 42). Para Castro et al. (2021), la resiliencia es una capacidad que presentan los seres humanos para hacer frente y sobrellevar condiciones difíciles, la cual se refleja en respuestas y conductas eficaces ante el riesgo, inicialmente como reacciones innatas, pero que con el pasar del tiempo son efectuadas a través de la experiencia propia. Es un proceso positivo que impulsa hacia adelante.

Por su naturaleza, la resiliencia puede ser manifestada por el individuo en todos y cada uno de los ámbitos en los que se desarrolle (personal, laboral, social o educativo). En el campo educativo, se entiende a la resiliencia como "la capacidad de recuperarse, sobreponerse y adaptarse con éxito a la adversidad, y de desarrollar competencia social, académica y vocacional pese a estar expuesto a estrés grave o simplemente a las tensiones inherentes al mundo de hoy" (Garza, 2016 como se cita en Morgan, 2021, p. 51).

En este sentido, hacer referencia a un estudiante resiliente conduce a pensar en una persona que posee las aptitudes y actitudes que le permiten continuar su formación académica al mismo tiempo que logra su permanencia en la institución educativa, a pesar de enfrentar circunstancias que indican un riesgo, ya que cuentan con capacidad de adaptación, desarrollo de razones que fomentan su optimismo, fuentes de apoyo y motivación (Velázquez, 2017).

Incluso se contempla la resiliencia académica como un tipo de resiliencia específica que, según Zumárraga-Espinosa (2023), es un indicador positivo en cuanto a la consecución de objetivos y recuperación, pues cuanto mayor sea la resiliencia de una persona, menor será su tendencia a abandonar sus propósitos y mayor su habilidad para sobreponerse con éxito a los desafíos académicos; así también, indica que esta última habilidad permite que el estudiante invierta menos tiempo y energía sufriendo el impacto emocional de una situación adversa, respondiendo rápidamente y regresando a sus actividades escolares necesarias para elevar sus logros académicos, como realizar tareas, presentarse a clases, organizar estrategias de estudio y hacerse notar en clase.

Si se hace referencia específicamente a los estudiantes universitarios resilientes, Alcívar-Molina y Vélez-Cevallos (2022) indican que estos son personas con autonomía y pragmatismo, que se reflejan, principalmente, en el aprendizaje desarrollado por sí mismos y la interacción social en la que se desarrollan. Así también, cuentan con modelos, entendidos como medios sociales cercanos que le apoyan en la superación de problemas emergentes,

es decir, en la interpretación y actitud que el estudiante asume frente a dichas circunstancias. Y, por último, cuentan con capacidad para enfrentar retos y amenazas que surgen de forma inevitable en su vida, considerándolos como oportunidades de aprendizaje y desarrollo.

Por lo que la resiliencia en el plano académico posibilita que los estudiantes "se desenvuelvan de una manera más o menos exitosa de acuerdo con indicadores como identidad, autonomía, satisfacción, pragmatismo, vínculos, redes, modelos, metas, afectividad, autoeficacia, aprendizaje y generatividad" (Tuz et al., 2024, p. 6215).

Entonces, se espera que la resiliencia se vislumbre como una capacidad que no solo ayuda a sobreponerse a situaciones desfavorables, sino que va a influir, de forma considerable, en otras variables de carácter psicológico. Entre ellas destacan la autoestima (Gutiérrez, 2024) y el bienestar psicológico (Núñez & Vázquez de la Bandera, 2022); y en aspectos importantes de la vida académica como el rendimiento académico (Gómez et al. 2021), engagement (Medina et al., 2020), el aprendizaje autorregulado (Tello-Quispe et al., 2021), autoeficacia académica (Gallardo & Vargas, 2024) y las metas académicas.

Las metas académicas son entendidas como un grupo de sentimientos, emociones, convicciones y evaluaciones que rigen los propósitos del estudiante ante actividades de carácter académico unidas a la motivación, tanto intrínseca como extrínseca (Williams & Lara, 2020).

En consecuencia, se puede señalar tanto un componente individual como uno social en las metas académicas, que puntualiza el cómo se logra esa meta, pudiendo ser desde el plano del aprendizaje, del logro personal o del refuerzo social (Saborío-Taylor & Álvarez Chaves, 2023).

Bajo esta línea, se puede identificar que existen diferentes clasificaciones para hacer mención de las metas académicas. Por un lado, se cuenta con la proporcionada por Hayamizu y Weiner (1991), quienes clasifican las metas académicas en metas de aprendizaje, metas de logro y metas de refuerzo social.

Las metas de aprendizaje son de carácter intrínseco, se presentan cuando

el alumno está motivado por el deseo de aprender para mejorar sus capacidades, se interesa por dominar las temáticas más por su aplicabilidad inmediata o futura del conocimiento que por el deseo de obtener una calificación. Aquí el aprendizaje tiende a ser autónomo y reflexivo e incluso proporciona cierto nivel de empoderamiento al alumno. Las metas de logro identifican los motivos que tienen que ver con la obtención de una nota mejor que la de sus pares. Por último, las metas de refuerzo social, como su nombre lo indica, se relacionan con la motivación generada a partir del deseo por obtener aprobación, o bien evitar el rechazo, de las personas que se encuentran en su entorno.

Por otro lado, la proporcionada por García et al. (1998), quienes en su afán por dar mayor amplitud a los motivos por los que los estudiantes realizan sus actividades académicas, presentan cuatro categorías: metas relacionadas con la tarea (interés por mejorar las capacidades), metas relacionadas con la autovaloración (también denominadas orientadas al yo, ya que lo que se busca es la satisfacción derivada del éxito), metas orientadas a la valoración social (dirigidas a la valoración y aprobación de otros) y metas relacionadas con la consecución de recompensas externas (obtención de premios y evitar la pérdida de lo que se tiene en sentido material).

Aunque ambas clasificaciones otorgan etiquetas diferentes para hacer mención de las metas de aprendizaje, se observa que coinciden en la definición conceptual que proporcionan. Al asumir este consenso, Gaeta et al. (2015) mencionan que el alumno se orientará hacia la meta de dos formas básicas: orientado hacia el aprendizaje y la comprensión o bien centrado en el yo y el rendimiento. De esta forma, en un aula se podría tener alumnos movidos por el afán de elevar sus capacidades y por su solo deseo de aprender, pero también alumnos estudiando solo para obtener buenas calificaciones, premios y opiniones favorables con respecto a su desempeño.

Es así que las metas de carácter académico son consideradas como una dimensión relevante en el ámbito de desarrollo de la comunidad universitaria, puesto que mantienen una relación estrecha con la motivación

y los procesos de aprendizaje en el contexto de la educación superior (Williams & Lara, 2020).

En este sentido, se han llevado a cabo diversas investigaciones para identificar las metas que predominan en esta población. Una de ellas es la de Núñez et al. (2010), quienes estudiaron a 559 universitarios inscritos en la Universidad de Oviedo (España). Reportan que las metas de aprendizaje son las que predominan, enseguida las de logro o recompensa, después las orientadas a la valoración social y las que se presentan en menor medida son las metas orientadas al yo. Concluyen que la mayoría de los estudiantes son estudiantes que se comprometen con su proceso de aprendizaje y realizan sus tareas escolares con la principal motivación de aumentar sus conocimientos al respecto. Más recientemente, Telumbre-Terrero et al. (2024) investigaron a 106 jóvenes de nuevo ingreso al sistema universitario de la Licenciatura en Enfermería en Campeche, México, encontrando resultados similares, solo que considerando tres tipos de metas. La prevalencia fue mayor de las metas de aprendizaje, después metas de logro y, por último, metas de recompensa.

Favorablemente, las metas que predominaron en ambas investigaciones fueron las metas de aprendizaje, lo cual nos lleva a interrogarnos sobre el origen de éstas; por un lado, por las implicaciones positivas para el proceso de aprendizaje y, por otro, porque, como ya se ha señalado, se considera que la población universitaria se encuentra en un constante estado de riesgo y el hecho de que, a pesar de estar expuestos a factores negativos, continúen enfocándose en su crecimiento es digno de atención, principalmente, para la intervención.

La resiliencia se encuentra relacionada con las metas académicas. Específicamente, se esperaría que a mayor resiliencia se elevara la posibilidad de presentar metas más adaptativas, como las orientadas al aprendizaje, y a menor resiliencia aumentaran las metas centradas en el yo, lo que resultan un tanto menos favorables en el proceso de enfrentamiento de la adversidad.

Partiendo de este supuesto, entonces los estudiantes resilientes se van a

caracterizar por ser sujetos motivados por adquirir conocimientos, dándoles una buena herramienta de autoeficacia en el ámbito académico. Éstos se esfuerzan y se establecen metas y objetivos de superación académica y personal, además, tienen actitudes positivas frente a las dificultades que contribuyen a que establezcan estándares superiores de vida, tanto en el ámbito personal como en el socioeconómico (Salvado-Garrido et al., 2021).

Método

Se llevó a cabo un estudio con enfoque cuantitativo, el cual se fundamenta en la corriente positivista, que busca medir y analizar fenómenos a través de datos objetivos y verificables. La investigación fue de tipo correlacional con un diseño de investigación no experimental transversal, debido a que el objetivo principal fue describir la relación existente entre las variables de resiliencia y metas académicas en los estudiantes universitarios mediante la aplicación única de los instrumentos elegidos en un escenario ya existente.

Población, muestra y muestreo

La población elegida para la investigación fue la comunidad estudiantil de una universidad pública del sur del Estado de México inscrita en la licenciatura en Psicología durante el periodo 2025A; integrada por 224 estudiantes: 190 mujeres y 34 hombres, en edades que van de los 17 hasta los 34 años.

La muestra se obtuvo mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia. Como criterio de inclusión único se tomó en cuenta que la o el estudiante accediera a participar de forma voluntaria en la investigación; de esta forma, se contó con la participación de 74 personas, 62 mujeres y 12 hombres.

Instrumento

Se aplicaron dos instrumentos: Escala de Resiliencia Mexicana (RESI-M) y el Cuestionario para la Evaluación de Metas Académicas (CEMA).

La Escala de Resiliencia Mexicana (RESI-M) (Palomar & Gómez, 2010)

se integra por 43 ítems organizados en 5 factores. El primer factor es denominado fortaleza y confianza en sí mismo (con 19 reactivos, del 1 al 19); alude a la claridad que posee la persona en torno a sus objetivos, su esfuerzo para lograr sus metas y la confianza y optimismo de que tendrá éxito. El segundo factor, competencia social (con 8 reactivos, del 20 al 27), trata sobre la facilidad de las personas para establecer relaciones con los demás.

El tercer factor, apoyo familiar (con 6 reactivos, del 28 al 33), aborda la naturaleza de las relaciones familiares y el apoyo proporcionado por la familia; incluye la lealtad entre los miembros y el compartir puntos de vista semejantes acerca de la vida y el tiempo compartido. El cuarto factor, apoyo social (con 5 reactivos del 34 al 38), incluye la presencia de vínculos de amistad basados en la ayuda en momentos difíciles. Por último, el quinto factor, estructura (con 5 reactivos del 39 al 43), remite a la capacidad de organización que presenta la persona, en torno a actividades, tiempo y reglas, incluso en la adversidad. La RESI-M tiene una confiabilidad general determinada por un valor en alfa de Cronbach de 0.93, mientras que, con respecto a los factores, la confiabilidad se encuentra entre 0.79 y 0.92. Es una escala con formato de respuesta en tipo Likert que va de 1 a 4 (totalmente en desacuerdo hasta totalmente de acuerdo).

El Cuestionario para la Evaluación de Metas Académicas (CEMA) es un instrumento validado para población universitaria mexicana por Gaeta et al. (2014) desde la traducción del *Questionnaire to Measure Achievement Goal Tendencies* de Hayamizu y Weiner (1991) elaborada por Núñez et al. (1997). El CEMA cuenta con suficiente consistencia interna para emplearlo en investigación con esta población, ya que el índice de fiabilidad, determinado por el alfa de Cronbach, va de .785 hasta .897 en los factores que la conforman.

El cuestionario se integra por 42 ítems, distribuidos en cuatro tipos de metas: orientadas al aprendizaje (incluyen la adquisición de competencia y control y el interés por la materia, corresponden los ítems 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 y 9), orientadas al yo (considera la implicación personal definida por una

defensa del Yo, la falta de implicación personal derivada de una defensa del Yo y la implicación derivada de la búsqueda de un engrandecimiento del Yo; con los ítems 10, 12, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 36, 37, 38, 40, 41 y 42), orientadas a la valoración (abarcan las centradas en la adquisición de valoración social, considera los ítems 11, 13, 14, 15, 16, 17 y 39) y metas de logro y recompensa (comprenden el deseo de obtener un trabajo futuro digno y la evitación de castigos, en los ítems 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34 y 35) (Gaeta et al., 2015).

Las respuestas a cada uno de los ítems del cuestionario aparecen categorizadas en una escala tipo Likert que va desde 1 (nunca) hasta 5 (siempre).

Proceso de la captura de información

La aplicación de los instrumentos elegidos para la investigación se llevó a cabo de forma electrónica, por lo que ambos se digitalizaron, con estricto apego a su estructura original, en la aplicación de Microsoft Forms. Al inicio del cuestionario, se agregó información con respecto al objetivo de la investigación y garantía de confidencialidad de la información a través del consentimiento informado. El enlace se difundió vía Whatsapp con el alumnado, previa autorización de la Subdirección Académica de la institución. Para la aplicación, no se consideró un tiempo límite.

Proceso de análisis de datos.

Concluida la aplicación de las escalas, se descargó la base de datos que proporciona la aplicación de Microsoft Forms en formato Excel y se migró al SPSS. El análisis de datos se llevó a cabo mediante el *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS, por sus siglas del inglés) versión 26.

El análisis estadístico contempló la obtención de puntos de corte para el nivel de resiliencia, considerando máximo, mínimo y percentiles 25 y 75. Los puntos de corte fueron: 77 a 124 nivel bajo, 125 a 151 nivel medio y 152 a 172 nivel alto. También se obtuvieron frecuencias, porcentajes, media, desviación estándar, máximo y mínimo. Se hizo la exploración de los datos

para determinar el estadístico que se emplearía para la correlación. Debido a que no se obtuvo una distribución normal, se eligió realizar la correlación mediante el estadístico Rho de Spearman.

Cuestiones éticas

El proceso de investigación estuvo guiado por principios éticos establecidos en el Código Ético del Psicólogo de la Sociedad Mexicana de Psicología (2009). En cuanto a los participantes, se les otorgó la garantía de confidencialidad de la información y uso exclusivo para fines académicos, así como la libertad de elección en cuanto a su participación o no en la investigación.

Resultados

Los primeros análisis fueron los descriptivos; en la tabla 01 se observa que, al considerar el puntaje total de la RESI-M, el mayor porcentaje de la población universitaria se encuentra en un nivel de resiliencia medio. La distribución de la población se encuentra en mayor medida en los niveles medio y bajo de resiliencia.

Tabla 01

Nivel de resiliencia presentado por la comunidad universitaria estudiada.

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	20	27.0
Medio	36	48.6
Alto	18	24.3
Total	74	100

Nota. 77-124=bajo, 125-151=medio y 152-172=alto

Al considerar los factores que componen la resiliencia, el análisis de los resultados se observa en la tabla 02; en la cual se aprecia que el factor de resiliencia en el que se obtuvo una mayor media fue en el de Apoyo social (M=3.454) y una menor media en el de Competencia social (M=2.878).

Tabla 02

Estadísticos descriptivos para los factores de resiliencia presentados por la comunidad universitaria estudiada

Estadístico	Fortaleza y confianza en sí mismo	Competencia social	Apoyo familiar	Apoyo social	Estructura
Media	3.237	2.878	3.205	3.454	3.073
Desviación estándar	.4709	.6245	.6066	.5164	.5209
Mínimo	1	1	1	1	1
Máximo	4	4	4	4	4

Los resultados para las Metas Académicas en la comunidad universitaria estudiada se muestran en la tabla 03, se observa que las metas que predominaron en la comunidad universitaria fueron las Orientadas al aprendizaje (M=4.10) y las que se presentaron con menor frecuencia fueron las Orientadas al Yo (M=2.96).

Tabla 03

Estadísticos descriptivos para las Metas académicas en la comunidad universitaria estudiada

Estadísticos	Orientadas al aprendizaje	Orientadas al Yo	Orientada a la valoración	Metas de logro y recompensa
Media	4.10	2.96	3.67	3.45
Desviación estándar	.626	.809	.911	.818
Mínimo	2	1	2	1
Máximo	5	5	5	5

Para lograr el objetivo general de la investigación, se procedió a realizar la correlación de las variables, la cual se observa en la tabla 04; al considerar un 99% de confianza, se encontró una relación positiva moderada entre el nivel de resiliencia y las metas académicas orientadas al aprendizaje (p

<0.01, Rho de Spearman= .517). Así también, con un 95% de confianza, se identificó que existe una relación negativa baja entre el nivel de resiliencia y las metas académicas orientadas al Yo (p <0.05, Rho de Spearman= -.289).

Tabla 04

Correlación entre las variables resiliencia y metas académicas en la comunidad universitaria estudiada mediante el estadístico Rho de Spearman

Variables		Metas académicas			
		Orientadas al aprendizaje	Orientadas al Yo	Orientadas a la valoración	De logro y recompensa
Resiliencia	Coeficiente de correlación	.517**	-.289*	-.091	-.123
	Sig. (bilateral)	.000	.013	.442	.298
	N	74	74	74	74

Nota. Contrastes significativos a nivel de *p < 0.05 (bilateral), ** p < 0.01 (bilateral).

Finalmente, se procedió a realizar la correlación entre los factores de resiliencia y los diferentes tipos de metas académicas en la comunidad universitaria estudiada mediante el estadístico Rho de Spearman. Los resultados obtenidos se muestran en la tabla 05, donde se aprecia que existe una correlación estadísticamente significativa entre los factores de resiliencia y las metas académicas orientadas al aprendizaje y las orientadas al Yo. Específicamente, fortaleza y confianza en sí mismo se correlaciona de forma positiva moderada con las metas orientadas al aprendizaje (p <0.01, Rho de Spearman= .527) y las orientadas al yo de forma negativa baja (p <0.05, Rho de Spearman= -.247); el factor de competencia social se correlaciona de forma positiva baja con las metas orientadas al aprendizaje (p <0.01, Rho de Spearman= .365); el de apoyo familiar se correlaciona de forma positiva baja con las metas orientadas al aprendizaje (p <0.05, Rho de Spearman= .297); el factor de apoyo social se correlaciona de forma positiva baja con las metas orientadas al aprendizaje (p <0.01, Rho de

Spearman= .359) y de forma negativa baja con las metas académicas orientadas al Yo (p <0.01, Rho de Spearman= -.334); por último, el factor de estructura se correlaciona de forma positiva moderada con las metas orientadas al aprendizaje (sig.<0.01, Rho de Spearman= .474) y de forma negativa baja con las metas orientadas al yo (p <0.05, Rho de Spearman= -.251).

Tabla 05

Correlación entre los factores de resiliencia y metas académicas en la comunidad universitaria estudiada mediante el estadístico Rho de Spearman

Variables			Metas académicas			
			Orientadas al aprendizaje	Orientadas al Yo	Orientadas a la valoración	De logro y recompensa
Resiliencia	Fortaleza y confianza en sí mismo	Coeficiente de correlación	.527**	-.247*	-.080	-.112
		Sig. (bilateral)	.000	.034	.500	.340
		N	74	74	74	74
	Competencia social	Coeficiente de correlación	.365**	-.218	-.149	-.113
		Sig. (bilateral)	.001	.062	.205	.337
		N	74	74	74	74
	Apoyo familiar	Coeficiente de correlación	.297*	-.210	-.060	-.116
		Sig. (bilateral)	.010	.073	.610	.323
		N	74	74	74	74
	Apoyo social	Coeficiente de correlación	.359**	-.334**	.019	-.076
		Sig. (bilateral)	.002	.004	.875	.520
		N	74	74	74	74
	Estructura	Coeficiente de correlación	.474**	-.251*	-.125	-.161
		Sig. (bilateral)	.000	.031	.288	.171
		N	74	74	74	74

Nota. Contrastes significativos a nivel de *p <0.05 (bilateral), ** p <0.01 (bilateral).

Discusión y conclusiones

Estudiar la resiliencia en el ámbito académico universitario requiere partir del supuesto de que el alumnado se desarrolla en un ámbito donde se encuentran distintos factores de riesgo: carga académica alta, sobreexigencias académicas, cambios personales y sociales, entre otros, que forman parte del contexto académico superior y, sin duda, podrían afectar su desempeño académico y bienestar físico y psicológico.

Bajo esta línea, la resiliencia se vislumbra como una capacidad que podría contribuir a elevar el bienestar del alumnado y de ahí la importancia de considerarla en conjunto con otros aspectos que bien podrían ser influidos por ésta, como por ejemplo las metas académicas. Es así que surge esta investigación que tiene por objetivo general analizar la relación que existe entre la resiliencia y las metas académicas en una comunidad universitaria del sur del Estado de México.

En primer momento, se identificó el nivel de resiliencia que presenta la comunidad estudiada, la cual se ubicó mayormente en nivel medio (48.6%), lo que les caracteriza como una población que, a pesar de poder estar presentando diversos factores de riesgo como es el estrés, posee la capacidad de resurgir y crecer en este ambiente, es decir, hacen frente a la adversidad de su ambiente y logran resultados positivos, pero también tienen área de oportunidad que se puede fortalecer para que contribuyan a su desarrollo saludable.

Estos resultados coinciden con lo reportado por Estévez et al. (2019), Núñez y Vásquez de la Bandera (2022) y Monzón et al. (2023). Estévez et al. (2019) evaluaron a 125 universitarios de recién ingreso a nivel superior y encontraron niveles medios y bajos de resiliencia, difiriendo significativamente en cuanto a variables como sexo y edad.

Núñez y Vásquez de la Bandera (2022) realizaron un estudio de relación entre la resiliencia y el bienestar psicológico en estudiantes universitarios. En primer momento, evaluaron el nivel de resiliencia que presentaban 122 estudiantes universitarios de Ecuador (15 hombres y 107 mujeres) que cursaban la carrera de enfermería. Reportan que el mayor porcentaje de los

estudiantes (68.9%) presentaban niveles de resiliencia que iban de muy bajos a medios y el restante 31.1% en nivel alto.

En el caso de Monzón et al. (2023) en su investigación, La resiliencia en el contexto universitario, un estudio mixto exploratorio con 75 estudiantes universitarios de la Especialidad de Ciencias Naturales de la Facultad de Ciencias Históricos Sociales y Educación en la Universidad Nacional Pedro Ruiz del Gallo de Perú, identificaron niveles de resiliencia medios y bajos, con principal déficit en las redes de apoyo, desarrollo de la personalidad, resolución de problemas, aprendizaje activo y la representación propia como sujeto resiliente.

Por otro lado, los resultados difieren con Tello Yancha y Céspedes Guachamboza (2023). Después de evaluar a 154 estudiantes de la carrera de Psicopedagogía de la Universidad Técnica de Ambato (Ecuador), identificaron que la mayoría (44.8%) tenían un nivel alto de resiliencia y solo un 14.9% un nivel medio, caracterizando a la mayoría como alumnos con alta capacidad de resolución ante problemas de la vida diaria y con estrategias de adaptación funcionales. Así también, son contrarios a lo presentado por Caldera et al. (2016) y por Rodríguez-Terán y Cotonieto-Martínez (2022). Caldera et al. (2016) en una investigación realizada en México, específicamente en el estado de Jalisco, reportaron que la mayoría de la población universitaria que estudiaron presentaba un nivel alto de resiliencia.

Rodríguez-Terán y Cotonieto-Martínez (2022) en su investigación titulada Estrés académico y resiliencia en estudiantes mexicanos de nuevo ingreso de una universidad privada, en la que evaluaron el nivel de resiliencia en 94 estudiantes de nuevo ingreso de una universidad de carácter privado en el Estado de México, encontraron que el mayor número de sujetos se encontraba en un nivel de resiliencia alto (70.2%).

Entonces se podría afirmar que no hay una línea definida en cuanto a su presencia en la comunidad universitaria, es decir, no se puede conceptualizar como una capacidad que se va a desarrollar en presencia de la adversidad, sino que, más bien, su presencia puede variar en función de

múltiples factores, como edad, sexo, adaptabilidad, autoestima, confianza en sí mismo y en consecuencia, su existencia o ausencia podría influir en el origen de otras características, que bien podrían beneficiar o perjudicar el buen desarrollo del alumnado.

El análisis de la resiliencia se puede profundizar al considerar los factores que la componen. Referente a eso, se identificó que el factor que contribuye en mayor medida a la formación de la resiliencia es el de Apoyo social (M=3.454) y el que contribuye en menor medida es el de Competencia social (M=2.878). Es decir, la comunidad evaluada cuenta con una buena cantidad de vínculos con su contexto, formado por sujetos con los que tiene buena comunicación, confianza y solidaridad. En torno a la Competencia social, ésta indica que los participantes presentan un déficit en cuanto a su habilidad para relacionarse con los demás; en consecuencia, son personas que para formar su resiliencia no necesitan de gran cantidad de personas a su alrededor, sino más bien de personas que los apoyen y acompañen de forma eficiente.

Continuando con el análisis de los datos encontrados, en segundo momento se identificaron las metas académicas en la comunidad universitaria. Las metas académicas son definidas por Suriá (2023) como un cúmulo de razones que se presentan para llevar a cabo una tarea académica. Al respecto, las metas que predominaron fueron las Orientadas al aprendizaje (M=4.10). Estos resultados indican que la mayoría de los estudiantes son movidos, principalmente, por su interés en adquirir competencia y control, así como por su interés en la materia.

Covarrubias-Apablaza et al. (2019) señalan que los estudiantes en los que predominan las metas de aprendizaje son alumnos inclinados a aprender y, en consecuencia, enriquecerán sus capacidades y conocimientos, elegirán actividades académicas que implican mayor esfuerzo y compromiso, harán frente a los obstáculos, elevaran sus esfuerzos y harán una selección minuciosa de estrategias que resulten más efectivas, sin considerar los índices de fracaso o éxito al llevarlos a cabo.

García et al. (1998) indican que estas metas predominan en alumnado

con patrones adaptativos, los cuales se caracterizan por buscar el aumento de sus competencias por medio de la obtención y control de habilidades y conocimientos novedosos y obteniendo perfección en la realización de las tareas de aprendizaje. Además, agregan que este tipo de alumnos actúan dominados por su deseo de aprender, lo que genera que se concentren en buscar estrategias que les permitan la comprensión y manejo del contenido académico; pero si este objetivo no se logra, buscan soluciones que les permitan lograr el aprendizaje, lo que implica su movilización en la identificación de sus errores, con la finalidad de corregirlos y aprender de ellos. Así, las tareas en el plano académico son identificadas como una incitación a obtener algo y como una ocasión para lograr adquirir más competencias.

Los resultados encontrados son similares a los reportados por Ccaccasto y Chura (2021) en la investigación denominada Metas académicas y satisfacción académica en los estudiantes del primer semestre de la Escuela Profesional de Educación de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco-2020 realizada en Perú con 125 estudiantes de nuevo ingreso de esa universidad en el año 2019, donde el 46.4% de los estudiantes presentaban las metas de aprendizaje en un nivel alto. Indicando que a estos alumnos les agrada la forma en que los docentes llevan a cabo las actividades en el aula y tienen planes y sueños académicos, así como aspiraciones personales que desean cumplir.

Por otro lado, difieren con lo encontrado por Córdoba (2021) en su investigación Metas Académicas y cansancio emocional en estudiantes de primer a cuarto ciclo de universidad privadas en Lima- Perú, pues señalan que la mayoría de los estudiantes evaluados reportaban niveles altos en Metas de logro, lo que caracterizó a su muestra como estudiantes movidos por el interés en alcanzar resultados satisfactorios, pues consideran que estudiar les proporcionará la posibilidad de independizarse, obtener un trabajo con prestigio, iniciar un camino y lograr que no se presenten sentimientos de fracaso personal.

Las metas que se presentaron con menor frecuencia fueron las

Orientadas al Yo (M=2.96). Estos datos indican que la comunidad universitaria estudiada contempla en menor medida, en los estudios, una posibilidad para mantener o elevar su autoestima ante los demás.

Resulta importante indicar las implicaciones positivas de este resultado, pues de haber sido contrario, se tendría a una comunidad universitaria en la que el nivel de compromiso de los alumnos en las tareas académicas estaría determinado en función de la creencia de éxito. Si el alumno cree firmemente que lo puede lograr, las realizan con compromiso y entusiasmo, de forma contraria, si su creencia está relacionada al hecho de no lograrlo, al considerar experiencias anteriores, el alumno se mostrará tenso e irritable en cuanto aparezca el más mínimo indicio que le confirme su creencia, pues esto será evidencia de su falta de capacidad y dañará su autoestima (García et al., 1998).

Continuando con el análisis de la información y para lograr el objetivo general de la investigación, se discutirán los resultados obtenidos con respecto a la correlación entre las variables resiliencia y metas académicas. Se obtuvo evidencia en torno a patrones de relación entre la resiliencia y las metas académicas.

Desde la psicopedagogía, estos resultados enfatizan la función reguladora de los procesos metacognitivos en el aprendizaje, los cuales no sólo se limitan al conocimiento de la cognición propia, sino también de autoconocimiento y desarrollo de recursos personales (como lo es la resiliencia) en la supervisión constante de las acciones para aprender. Así, la autorreflexión es el origen en la comprensión del estudiante de lo que necesita desde una postura valorativa en la toma de decisiones respecto a las estrategias de aprendizaje a utilizar (Martínez et al. 2022).

En primer lugar, se encontró que existe una relación positiva moderada entre el nivel de resiliencia y las metas académicas orientadas al aprendizaje ($p < 0.01$, Rho de Spearman= .517), lo que indica que cuando una variable cambia, la otra también tiende a hacerlo. Es decir, si el alumno eleva sus habilidades para resistir la adversidad, también tendrá tendencia a presentar metas inclinadas a la obtención de conocimiento, estudiar por obtener

competencias y conocimientos o simplemente por el deseo de aprender y viceversa. Estos datos se suman a líneas de investigación que vinculan la resiliencia con características positivas en el ámbito académico y que, sin duda, va a contribuir a que el alumnado presente un buen desarrollo en esta área. De ahí que este tipo de metas sean consideradas como adaptativas (García et al., 1998).

En este sentido, se podría decir que la resiliencia contribuye a que los estudiantes se esfuercen en el plano académico por la sola satisfacción del trabajo realizado o el aprendizaje obtenido. Es así que nos encontramos ante una comunidad universitaria que muestra un interés verdadero en las tareas, el deseo de superación personal y el disfrute del proceso de aprender, dejando de lado las recompensas que provienen del exterior o los juicios sociales. Los estudiantes resilientes valoran más el esfuerzo realizado y no necesitan resultados inmediatos, lo que viene a favorecer y mantener su compromiso con los estudios. Así, la resiliencia no solo actúa como recurso de afrontamiento ante la adversidad, sino también como una fuerza interior que dirige la acción hacia metas más auténticas y duraderas.

Estos resultados son consistentes con lo reportado por Gaxiola y González (2019) en su investigación titulada Apoyo percibido, resiliencia, metas y aprendizaje autorregulado en bachilleres, que, aunque la realizaron con población de diferente nivel educativo al que aquí se consideró, informaron que la disposición a la resiliencia se relaciona directamente con las metas académicas. Lo cual atribuyeron a que las disposiciones a la resiliencia implican orientarse hacia las metas de vida que le permitan hacer frente a las situaciones de riesgo por las que se atraviese, con el objetivo de lograr los objetivos establecidos.

En segundo lugar, se encontró que existe una relación negativa baja entre el nivel de resiliencia y las metas académicas Orientadas al Yo ($p < 0.05$, Rho de Spearman= -.289). Estos resultados indican que cuando una variable aumenta, la otra disminuye y viceversa. Dicho de otra manera, a mayor nivel de resiliencia en los estudiantes, éstos estarán menos inclinados a ver el estudio como una oportunidad para aumentar su autoestima frente a los

demás; sin embargo, en caso de que el fenómeno se manifeste de forma inversa, entonces se tendría que a menor resiliencia aumentaría la tendencia del alumnado a desempeñar sus actividades académicas en función de su creencia de éxito, es decir, un alumno más comprometido si considera que podrá realizar la tarea y un alumno con menos compromiso si se considera incapaz de llevarla a cabo.

La relación negativa baja que se reporta entre el nivel de resiliencia y las metas académicas Orientadas al yo puede ser evidencia de la función protectora de la resiliencia ante formas menos adaptativas de motivación académica que presenta la mayor cantidad de los estudiantes que participaron en el estudio. La comunidad académica más resiliente estará menos inclinada a tomar metas de tipo egocéntrico o comparativo y más inclinada a una motivación autónoma y menos vulnerable a factores de tipo externo.

En conclusión, los hallazgos destacan la importancia de desarrollar la resiliencia en el ámbito educativo, no únicamente como una herramienta a emplear ante situaciones de adversidad, sino como un medio para promover formas de motivación más adaptativas y duraderas. Desde este enfoque, el fortalecimiento de la resiliencia en el ámbito educativo podría tener un efecto positivo, tanto en el bienestar emocional de la comunidad universitaria como en la calidad del proceso de aprendizaje.

Así, se recomienda el diseño e implementación de estrategias de carácter institucional que promuevan entornos que favorezcan la resiliencia, para que en consecuencia también se enriquezcan las metas académicas del alumnado; y de esta forma se logre el desarrollo integral de los futuros profesionales.

Por otro lado, también se recomienda que en investigaciones futuras se exploren modelos explicativos más amplios, en los que se incluyan variables de mediación como el apoyo social, la autoeficacia y estrategias de afrontamiento, con la finalidad de llegar a una comprensión más profunda de los mecanismos psicológicos que vinculan la resiliencia con las motivaciones académicas.

Referencias

Alcívar- Molina, S. A. & Vélez- Cevallos, J. E. (2022). Factores resilientes en el contexto educativo de la carrera de Psicología de la Universidad Técnica de Manabí. *Dominio de las ciencias*, *8*(3), 807-820. http://dx.doi.org/10.23857/dc.v8i3

Barranco, C. (2009). Trabajo Social, Calidad de vida y Estrategias resilientes. *Portularia*, *9*(2), 133-145. https://www.redalyc.org/service/redalyc/downloadPdf/1610/161013165009/1

Caldera, J. F., Aceves, B. I., & Reynoso, O. U. (2016). Resiliencia en estudiantes universitarios. Un estudio comparado entre carreras. *Psicogente*, *19*(36), 227-239. https://doi.org/10.17081/psico.19.36.1294

Castro, D., Castro, V., Taipe, F. & Castro, S. (2021). Estrés y resiliencia en el contexto del COVID -19, en estudiantes de educación secundaria. *Revista peruana de investigación e innovación educativa*, *1*(3), 1-14. https://doi.org/10.15381/rpiiedu.v1i3.20893

Ccaccasto, R. y Chura, R. N. (2021). *Metas académicas y satisfacción académica en los estudiantes del primer semestre de la Escuela Profesional de Educación de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco- 2020* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco]. https://repositorio.unsaac.edu.pe/handle/20.500.12918/5848

Córdoba, N. W. (2021). Metas académicas y cansancio emocional en estudiantes de primer a cuarto ciclo de universidad privadas de Lima – Perú [Tesis de licenciatura, Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas]. https://repositorioacademico.upc.edu.pe/bitstream/handle/10757/658696/C%c3%b3rdova_DN.pdf?sequence=5&isAllowed=y

Covarrubias-Apablaza, C. G., Acosta-Antognoni, H. & Mendoza-Lira, Mi. (2019). Relación de Autorregulación del Aprendizaje y Autoeficacia General con las Metas Académicas de Estudiantes Universitarios. *Formación universitaria*, *12*(6), 103-114. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062019000600103

Estévez, R. A., Basset, I., Flores, J., Sánchez, A. & Pérez, M. C. (2019).

Estado resiliente de estudiantes de la licenciatura en enfermería con riesgo de deserción. *Revista Cubana de Enfermería*, *35*(3), 1-15. https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=91004

Gaeta, M. L., Cavazos, J., Sánchez, A. P., Rosário, P. & Högemann, J. (2015). Propiedades psicométricas de la versión mexicana del Cuestionario para la Evaluación de Metas Académicas (CEMA). *Revista latinoamericana de psicología*, *47*(1), 16-24. https://doi.org/10.1016/S0120-0534(15)30002-9

Gallardo, K. F. & Vargas, A. del P. (2024). Resiliencia y autoeficacia académica en estudiantes universitarios. *Revista Ecos De La Academia*, *10*(20), 1- 16. https://doi.org/10.53358/ecosacademia.v10i20.1167

García, M. S., González- Pienda, J. A., Núñez, J. C., González-Pumariega, S., Álvarez, L., Roces, C., González, R. & Valle, A. (1998). El cuestionario de metas académicas (C. M. A.). Un instrumento para la evaluación de la orientación motivacional de los alumnos de educación secundaria. *Aula abierta*, 71, 178- 202. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/45426.pdf

Gaxiola, J. C. & González, S. (2019). Apoyo percibido, resiliencia, metas y aprendizaje autorregulado en bachilleres. *Revista electrónica de investigación educativa*, *21*. https://doi.org/10.24320/redie.2019.21.e08.1983

Gómez, D. A., Delgado, U., Martínez, F. G., Ortiz -Rodríguez, M. A., & Avilés, R. (2021). Resiliencia, género y rendimiento académico en jóvenes universitarios del Estado de Morelos. *REVISTA ConCiencia EPG*, *6*(1), 36-51. https://doi.org/10.32654/revistaconcienciaepg

Gutiérrez, K. M. (2024). Autoestima y resiliencia en universitarios de familias monoparentales [Tesis de licenciatura, Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas]. https://repositorioacademico.upc.edu.pe/bitstream/handle/10757/682906/Guti%c3%a9rrez_FK.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Hayamizu, T., & Weiner, B. (1991). A test of Dweck's model of achievement goals as related to perceptions of ability. *The Journal of*

Experimental Education, *59*, 226-234. http://www.jstor.org/stable/20152287

Martínez, Y., Quintero, A. & Mancebo, M. S. (2022). La regulación metacognitiva en el aprendizaje de los estudiantes universitarios desde los entornos virtuales., *Revista de Investigación, Formación y Desarrollo: Generando Productividad Institucional*, *10*(2). https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8625444

Medina, G., Lujano, Y., Aza, P., & Sucari, W. (2020). Resiliencia y engagement en estudiantes universitarios durante el contexto del COVID 19. *Revista Innova Educación*, *2*(4), 658-667. https://doi.org/10.35622/j.rie.2020.04.010

Morgan, J. (2021). El análisis de la resiliencia y el rendimiento académico en los estudiantes universitarios. *Revista Nacional de Administración*, *12*(1), 49-60. https://dx.doi.org/10.22458/rna.v12i1.3534

Mozón, L., Dávila, J., Rodríguez, E. & Pérez, A. (2023). La resiliencia en el contexto universitario, un estudio mixto exploratorio. *Pensamiento Americano*, *16*(31), 1-15. https://doi.org/10.21803/penamer.16.31.636

Noriega, G., Angulo, B. & Angulo, G. (2015). La resiliencia en la educación, la escuela y la vida. *Perspectivas docentes*, (58), 42-48. http://revistas.ujat.mx/index.php/perspectivas/article/view/1199

Núñez, A. C. & Vásquez de la Bandera, F. A. (2022). Resiliencia y su relación con el bienestar psicológico en estudiantes universitarios. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, *6*(6), 8502-8515. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i6.4016

Núñez, J. C., Rodríguez, C., Bernardo, A. B., Bernardo, I., Cerezo, R., González-Castro, P., Fernández, E., Ruiz, B. & Campillo, Á. (2010). Metas académicas en estudiantes universitarios. *International Journal of Developmental and Education Psychology*, *3*(1), 117- 184. https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832326018.pdf

Palomar, J. & Gómez, N. E. (2010). Desarrollo de una escala de medición de la resiliencia con mexicanos (RESI-M). *Interdisciplinaria*, *27*(1), 7-22. https://www.redalyc.org/html/180/18014748002/

Rodríguez-Terán, R., & Cotonieto-Martínez, E. (2022). Estrés académico y resiliencia en estudiantes mexicanos de nuevo ingreso de una universidad privada. *Educación y salud Boletín científico Instituto ce Ciencias de la Salud Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo*, *10*(20), 153-159. https://doi.org/10.29057/icsa.v10i20.7164

Saborío-Taylor, S. & Álvarez Chaves, A. (2023). Las metas académicas según escalas de aprendizaje, logro y refuerzo social: un estudio desde las percepciones según género. *Revista Ensayos Pedagógicos*, *18*(2), 1-24. https://doi.org/10.15359/rep.18-2.14

Salvo-Garrido, S., San Martín-Praihuén, S., Acuña-Cabrera, J. & Vivallo-Urra, O. (2021). Desarrollo de factores protectores y obstaculizadores de la resiliencia socioeducativa de niños y niñas, según la perspectiva docente. *Revista Colombiana de Educación*, *1*(83), 1-18. https://doi.org/10.17227/rce.num83-11026

Sociedad Mexicana de Psicología (2009). *Código Ético del Psicólogo* (Cuarta edición). Trillas.

Suriá, R. (2023). Autoconcepto y metas académicas en estudiantes universitarios/as con discapacidad. *Revista española de orientación y psicopedagogía*, *34*(2). https://revistas.uned.es/index.php/reop/article/view/38069/27936

Tello Yancha, P. A., & Céspedes Guachamboza, D. A. (2023). Dependencia emocional y su relación con la resiliencia en estudiantes universitarios. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, *7*(1), 3189-3206. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.4650

Tello-Quispe. E. K., Pupo- Rodríguez, R. & Leyva- Arévalo, D. (2021). Resiliencia y autorregulación del aprendizaje en estudiantes del primer ciclo de psicología. *Luz*, *20*(2), 113-128. https://www.redalyc.org/journal/5891/589169026009/589169026009.pdf

Telumbre-Terrero, J. Y., Maas-Góngora, L., Castillo-Arcos, L. C. & Noh-Moo, P. M. (2024). Metas académicas en estudiantes de enfermería a su ingreso a la universidad. *Revista Ciencia y cuidado*, *21*(2), 55-64.

https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9978844

Tuz, M. A., García, L., Estrada, S. & Pérez, G. I. (2024). Características de Resiliencia en Estudiantes Universitarios. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, *8*(2), 6213-6226. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i2.11043

Velázquez, G. (2017). La resiliencia en estudiantes universitarios de las Licenciaturas en Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Tlaxcala y la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo en México. *Acción y reflexión educativa*, 48, 76-96. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9100682.pdf

Williams, C. y Lara, J. (2020). Metas académicas en relación con el sexo de los estudiantes de primer año de kinesiología de la Universidad Finis Terrae. *Revista de la Fundación Educación Médica*, *23*(6), 299-301. https://dx.doi.org/10.33588/fem.236.1092

Zumárraga-Espinosa, M. (2023). Resiliencia académica, rendimiento e intención de abandono en estudiantes universitarios de Quito. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, *21*(3), 371-399. https://doi.org/10.11600/rlcsnj.21.3.5949

Ideación suicida en jóvenes universitarios con padres separados

Delia Albiter Puebla[4]

Resumen

El estudio tuvo como objetivo analizar el nivel de ideación suicida en jóvenes universitarios cuyos padres están separados, con base en una investigación descriptiva realizada en diversas universidades del sur del Estado de México: Unidad Académica Profesional Tejupilco, Universidad Mexiquense del Bicentenario, Universidad Tecnológica del Sur del Estado de México y la Escuela Normal de Tejupilco "Profesor Lauro Rendón Castrejón. El instrumento que se utilizó para medir la variable fue la Escala de Ideación Suicida de Beck.

Entre los resultados obtenidos se encontró que un 29% de los participantes mostró ideación suicida alta, mientras que el 50% presentó actitudes negativas hacia la vida. Factores como el contexto familiar disfuncional, la falta de apoyo emocional y la transición universitaria emergen como detonantes clave. El estudio sostiene que los jóvenes con padres separados presentan mayor vulnerabilidad emocional, expresada mediante pensamientos suicidas, actitudes depresivas e incluso intentos suicidas. Se concluye que esta población requiere atención prioritaria mediante estrategias institucionales de intervención psicoemocional que permitan la detección temprana y el fortalecimiento de la resiliencia estudiantil.

Palabras clave: Ideación suicida, jóvenes universitarios, padres separados, salud mental, depresión, apoyo emocional, resiliencia, intervención psicológica, riesgo suicida.

[4] Dra. en Educación. Profesora de asignatura, Unidad Académica Profesional Tejupilco, Universidad Autónoma del Estado de México. dalbiterp@uaemex.mx

Introducción

La ideación suicida es un fenómeno psicológico complejo que afecta a una proporción significativa de la población joven en todo el mundo, y se caracteriza por pensamientos, planes o deseos de suicidio sin que necesariamente se lleve a cabo un intento. Es una de las principales preocupaciones de la salud mental en adolescentes y jóvenes adultos, especialmente en contextos educativos como las universidades. La transición a la vida universitaria implica una serie de desafíos que pueden exacerbar problemas emocionales preexistentes, incluidas las dificultades derivadas de la estructura familiar. En este contexto, se ha encontrado que los jóvenes provenientes de hogares disfuncionales, especialmente aquellos con padres separados, son más vulnerables a experimentar ideación suicida.

La separación de los padres, un fenómeno cada vez más frecuente en las sociedades contemporáneas, tiene un impacto significativo en el bienestar emocional de los adolescentes y jóvenes. Diversos estudios han demostrado que los hijos de padres separados tienen un mayor riesgo de desarrollar trastornos emocionales y conductuales, incluyendo la depresión, ansiedad y, en casos más graves, la ideación suicida (Amato, 2000; Hetherington & Kelly, 2002). El impacto de la separación parental puede ser multifacético y depender de varios factores, tales como la calidad de la relación post-separación, la dinámica familiar posterior y el apoyo emocional recibido por el joven. En particular, la universidad representa un contexto crítico donde los jóvenes deben adaptarse a nuevas responsabilidades, expectativas académicas y, a menudo, a la independencia de su hogar, lo que puede intensificar los efectos negativos de la separación de los padres.

Estudios recientes han sugerido que el estrés emocional derivado de la separación parental, combinado con las presiones sociales y académicas de la vida universitaria, puede desencadenar o agravar la ideación suicida en este grupo de jóvenes. Según un informe de la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2020), el suicidio es una de las principales causas de muerte en jóvenes de 15 a 29 años, y diversos estudios han señalado que los jóvenes que provienen de hogares con padres separados tienen un riesgo

significativamente mayor de experimentar pensamientos suicidas (Parker et al., 2019; Turner & Lloyd, 1999).

En este sentido, la separación de los padres no es solo un evento negativo que afecta la estructura familiar, sino que puede alterar profundamente las percepciones emocionales y sociales del joven. Según estudios psicológicos, los jóvenes que experimentan la separación de los padres a menudo enfrentan sentimientos de rechazo, inseguridad y una disminución en la autoestima, lo que puede incrementar la probabilidad de que desarrollen trastornos afectivos, entre ellos la depresión y la ansiedad (Conger et al., 2000). A nivel académico, estos factores pueden dificultar la adaptación a la vida universitaria, generando un círculo vicioso donde la incapacidad para gestionar el estrés emocional se ve exacerbada por las demandas académicas y sociales propias de este contexto.

Además, la ideación suicida en jóvenes universitarios no solo está asociada con factores familiares, sino también con los cambios en la identidad y las relaciones interpersonales que caracterizan esta etapa de la vida. Según Erikson (1968), la adolescencia y la juventud temprana son períodos críticos para el desarrollo de la identidad, y cualquier evento que desestabilice este proceso, como la separación de los padres, puede tener consecuencias negativas en el bienestar emocional y social. Los jóvenes universitarios, en particular, se enfrentan a una serie de retos relacionados con la independencia, la autonomía y la integración en un nuevo entorno social, lo que puede amplificar las dificultades emocionales derivadas de experiencias traumáticas previas, como la separación parental.

En cuanto a las intervenciones, la literatura científica sugiere que los jóvenes que provienen de hogares separados pueden beneficiarse de estrategias de apoyo emocional y terapias específicas que aborden las dificultades psicológicas relacionadas con la separación de los padres (Gorman-Smith et al., 2004). Sin embargo, la atención a este fenómeno en el contexto universitario ha sido insuficiente, y muchos jóvenes con ideación suicida no buscan ayuda debido a estigmas sociales o la falta de recursos adecuados. Es crucial que las instituciones educativas reconozcan

la vulnerabilidad de este grupo y promuevan programas de apoyo psicoemocional que permitan la detección temprana de señales de ideación suicida, así como la implementación de estrategias de intervención que favorezcan la adaptación emocional de los estudiantes. Es por ello que el objetivo de esta investigación es identificar el nivel de ideación suicida en jóvenes universitarios con padres separados.

Concepto de ideación suicida

La ideación suicida forma pensamientos acerca de la voluntad de quitarse la vida con o sin plan o método, las amenazas del suicido se consideran expresiones verbales o no verbales, que expresan la posibilidad de suicidarse en un futuro próximo. Todo comienza con pensamientos suicidas, signo de vulnerabilidad que puede llevar a un intento de suicidio, lo que lleva a la consumación de la idea: el suicidio (Cañón Buitragoa & Carmona Parra, 2018).

La ideación suicida es la tendencia a contemplar la posibilidad de acabar con la propia vida. Esto puede presentarse en diversos grados de intensidad o severidad que van desde pensamientos suicidas pasivos, cuando la persona se da cuenta de que no quiere seguir viviendo, hasta la ideación suicida, en la que considera diversas alternativas para terminar con su vida o incluso suicidarse (Avances Psicológicos, 2018).

Por otro lado, cabe señalar que la ideación suicida no es un trastorno mental en sí mismo, sino un síntoma asociado a diversas psicopatologías. Por lo tanto, varios trastornos mentales patológicos con la ideación suicida son las siguientes:

- Depresión Mayor
- Trastorno Bipolar
- Trastorno Límite de la Personalidad
- Distimia
- Esquizofrenia
- Trastorno dismórfico corporal

Además, es importante recordar que no es necesario tener un trastorno

diagnosticado para experimentar pensamientos suicidas.

Para Pérez (2022), la ideación suicida comprende un campo de pensamiento que puede adquirir las siguientes formas de presentación:

• El deseo de morir: Es el primer peldaño que indica la incoherencia del sujeto con su manera de vivir, y es puerta de entrada a la ideación suicida. Es común la expresión "La vida no merece la pena vivirla", "Yo lo que debería es morirme", "Para vivir así es preferible estar muerto".

• La representación suicida: Consistente en fantasías pasivas de suicidio (por ejemplo, imaginarse ahorcado)

• La idea suicida sin un método determinado: Es la idea de autodestrucción sin planteamiento de la acción. En este caso el sujeto desea suicidarse y, al preguntarle cómo ha de quitarse la vida, responde no saberlo.

• La idea suicida con un plan o método indeterminado o inespecífico aún: Es cuando el sujeto desea suicidarse y, al preguntarle cómo ha de quitarse la vida, responde que, de cualquier forma; incluso manifiesta diversas posibilidades sin mostrar preferencia por alguna en particular.

• La idea suicida con un método determinado sin planificación: El sujeto expresa sus intenciones suicidas mediante un método específico, pero sin haber elaborado una adecuada planificación.

• La idea suicida planificada o plan suicida: El individuo sabe cómo, cuándo, dónde, por qué y para qué ha de realizar el acto suicida, y toma por lo general las debidas moderaciones para no ser descubierto. Se le conoce también como plan suicida, es sumamente grave por la posibilidad inminente de consumar el suicidio con éxito (Córdova Osnaya, Rosales Murillo, Caballero Avila , & Rosales Pérez, 2007)

Señales de alarma de la ideación suicida

Según Cañón Buitragoa y Carmona Parra (2018), mencionan que se ha observado que los pensamientos suicidas en sí son un síntoma. Pero a la hora de reconocerlo, podemos fijarnos en patrones de comportamiento y tendencias en el pensamiento y el sentimiento, de modo que estas "pistas" nos den una idea general de si la ideación suicida está presente o no.

Las principales señales de alerta que caracterizan los pensamientos suicidas son las siguientes (aunque no necesariamente ocurren todas al mismo tiempo):

1. Realizar experimentos mentales para descubrir qué método de suicidio es mejor.

Consideras métodos suicidas y rechazas aquellos que consideras demasiado dolorosos o arriesgados (probablemente no valga la pena morir por ellos), teniendo en cuenta tus propias preferencias.

2. Rutina de planificación del suicidio adoptada.

Una persona comienza a pensar en la secuencia de acciones que le llevarán al final de su propia vida, pensando en los aspectos técnicos del proceso. Ideas similares se repiten con relativa frecuencia.

3. Reflexión psicológica sobre el momento del suicidio.

Una persona piensa una y otra vez, a veces casi involuntariamente, en el momento exacto de su muerte, porque esta imagen le causa gran preocupación, pero al mismo tiempo la ve cercana en su futuro.

4. Tendencia a fantasear con las reacciones de los demás al conocer la propia muerte.

La persona imagina cómo algunos de sus seres queridos recibirán la noticia, o incluso piensa en el impacto que tendrá en aquellos que cree que deben sufrir, y en este caso se siente responsable de su propia muerte.

5. La persona no expresa ningún deseo particular de seguir viviendo o dice que le gustaría suicidarse.

Esta es una de las señales más visibles y exteriorizadas de la ideación suicida. Esta clase de avisos acostumbran a ir en serio, no un simple intento por llamar la atención.

De igual manera, Ignacio (2016) menciona las principales señales que dan pistas acerca de si una persona está planteándose suicidarse, es decir, si presenta lo que en Psicología se conoce como ideación suicida:

- Siente malestar de tipo ansioso o depresivo

Las personas que tienen más probabilidades de suicidarse experimentan malestar asociado con trastornos del estado de ánimo o de ansiedad. Esto

incluye la depresión y los trastornos bipolares, incluido el trastorno de ansiedad generalizada y la agorafobia, entre otros. Los pensamientos suicidas también son comunes en personas diagnosticadas con trastorno límite de la personalidad. Por supuesto, esto no significa que las personas con alguno de estos trastornos mentales necesariamente vivirán una etapa de sus vidas en la que intentarán suicidarse, pero se puede argumentar que son parte del grupo de riesgo y estadísticamente parte de la tendencia suicida. Un grupo con una tasa de suicidio más alta que la población promedio. Por otro lado, las personas con enfermedades mentales o neurológicas como la esquizofrenia también tienen tasas de suicidio más altas.

- Ha desarrollado otras alteraciones psicológicas del día a día

En algunos casos, el riesgo de suicidio no depende de la condición médica subyacente. Por ejemplo, las personas que duermen muy poco o consumen drogas adictivas también tienen más probabilidades de intentar suicidarse, ya sea porque sus relaciones sociales y su capacidad para asumir responsabilidades se ven amenazadas, causando problemas en sus vidas, o por su propia culpa. Los hábitos de vida nocivos aumentan el estrés.

- Presenta rigidez cognitiva

La rigidez cognitiva es un estado psicológico típico de las personas que están pensando en suicidarse. Esto incluye una tendencia a pensar en categorías absolutas y claramente distinguibles con pocos matices. Esto es, por ejemplo, muy claro en la forma en que hablan de sí mismos o de los demás: la forma en que emiten juicios morales es firme: "Nadie puede amarme", "Todos me odian", etc. no en escala de grises. La tendencia a actuar como si todo fuera blanco y negro suele estar estrechamente relacionada con una autoestima dañada, lo que a su vez indica que una persona no tiene esperanzas de que su vida mejore de alguna manera.

- Se ha ido retirando de las relaciones sociales

Las personas con pensamientos suicidas pueden pasar mucho tiempo cada día interactuando con otros si es parte de sus responsabilidades, pero

a menudo encuentran problemas en su tiempo libre. El dolor a menudo les hace perder el interés en interactuar con la mayoría de las personas a menos que sea necesario y, de todos modos, sólo buscan el contacto con sus familiares más importantes.

- Manifiesta sentir soledad

Los pensamientos suicidas a menudo se asocian con enfrentar la vida y la muerte solos, lo que puede hacer que estas personas se sientan impotentes cuando sienten que nadie puede comprenderlas completamente. Esto hace que quienes tienen pensamientos suicidas sientan una brecha entre ellos y los demás, mientras tienden a buscar amigos desesperadamente; la idea de que fracasarán, combinada con la falta de energía, les lleva a menudo a abandonar estos intentos (a menos que cuenten con ayuda). En cualquier caso, consideran que tratar de fortalecer los vínculos con personas que ya conocen y admiran es un último esfuerzo. Esto nos lleva a nuestra próxima señal de alerta sobre pensamientos suicidas.

- Busca ayuda y muestra desesperación

Contrariamente a la creencia popular, la mayoría de las personas que están pensando en suicidarse en algún momento buscan ayuda o dan indicios más o menos sutiles de que están pensando en suicidarse. Por tanto, es importante tomar en serio estas advertencias. Expresiones como "quiero desaparecer" o "preferiría no nacer" deberían ser en sí mismas señales claras de advertencia si hay razones para creer que no están destinadas a ser una broma.

- Se autolesiona o se pone en riesgo constantemente

La autolesión no es un intento de suicidio, pero allana el camino para pensamientos suicidas.

Tipos de ideación suicida

Hablar de ideación suicida significa querer quitarse la vida o pensar en el suicidio. Sin embargo, hay dos tipos de ideación suicida según Inspira (2021):

- La ideación suicida pasiva ocurre cuando deseas estar muerto o poder morir, pero en realidad no tienes planes de suicidarte.
- La ideación suicida activa, por otro lado, no es solo pensar en ello, sino tener la intención de suicidarse, incluyendo la planificación de cómo hacerlo.

La psicóloga Elena Sanz de (La Mente es Maravillosa) menciona que el suicidio pasivo "es el resultado de que el deseo de muerte se convierta en un abandono paulatino. El deseo de acabar con la vida (o los pensamientos sobre poner fin a la vida) no siempre va acompañado de acciones destinadas a lograr este objetivo. A veces las personas "se dejan morir" en un proceso más lento y sutil que es difícil de detectar en el entorno. No se comunican las intenciones y se malinterpreta o se minimiza lo que está sucediendo. De esta forma, el suicidio pasivo se cobra la vida de miles de personas, especialmente de personas mayores" (Sanz, 2022).

La Health Care and Global Health (citado en Baños-Chaparro, 2022) menciona que el suicidio activo lo define como los pensamientos específicos que involucran la propia muerte, acompañado de planes y métodos para cumplir tal objetivo. Estos tipos de pensamientos pueden ser desde la intención de quitarse la vida hasta la planificación y recursos necesarios sobre cómo lo llevaría a cabo, siendo la expectativa central que la muerte ocurra como consecuencia.

Causas y Factores de Riesgo de las Ideas Suicidas

Isabella (2023), afirma que existen varias causas y factores de casualidad que pueden incrementar la vulnerabilidad de una persona al desarrollo de ideas suicidas. Las siguientes instituciones, ampliamente aceptadas entre los profesionistas especializados en el campo de la salud mental, explican cómo

y por qué una persona puede desarrollar este tipo de pensamientos inadaptativos:

- Factores genéticos: Aunque las ideas suicidas en sí no se heredan, los padecimientos de salud mental que las causan pueden ser heredados de nuestros padres biológicos. La posibilidad de que una persona tenga ideas suicidas puede depender de sus historiales genéticos en el caso de que exista el factor de una enfermedad mental y esto es especialmente cierto cuando hay antecedentes familiares de depresión, trastorno bipolar y ansiedad. Este tipo de tendencia genética infiere que las ideas suicidas pueden heredarse inadvertidamente.
- Factores físicos: Los científicos han determinado que las personas que tienen ideas suicidas presentan un desequilibrio en los neurotransmisores del cerebro. Estos neurotransmisores tienen la función de transmitir mensajes por todo el cuerpo, además de regular las emociones y los estados de ánimo. Si los neurotransmisores no han llegado al homeostasis, el estado de ánimo de la persona puede desestabilizarse, lo que pudiera propiciar el diagnóstico de una enfermedad mental. Cuando este es el caso, es posible que la persona presente ideas suicidas si dicha enfermedad incluye la ideación suicida como un síntoma.
- Factores ambientales: Existen varias influencias ambientales que pueden causar que una persona desarrolle síntomas de un padecimiento de salud mental, particularmente las ideas suicidas. Aquellas personas que experimentan un estrés continuo, son víctimas de un crimen, padecen de abuso y/o abandono o pierden a un ser querido debido al suicidio, pueden deprimirse y pensar potencialmente en su propia muerte. Adicionalmente, las personas que no tienen las aptitudes necesarias para lidiar con el estrés o que no cuentan con el apoyo necesario de otras personas pueden desarrollar ideas suicidas si el estrés elevado es un factor presente en sus vidas. Por último, si una persona pierde su empleo, tiene dificultades financieras o enfrenta el fracaso académico, es posible que se manifiesten las ideas suicidas.

- Factores de Riesgo:

Red de apoyo deficiente
Indigencia / pobreza
Ser víctima de hostigamiento psicológico o moral
Ser víctima de un crimen
Fracaso académico
Pérdida del empleo
Antecedentes familiares de enfermedades mentales
Antecedentes personales de enfermedades mentales
Enfermedades mentales sin diagnosticar
Exposición al trauma, al abuso y/o al abandono
Experimentar la pérdida de un amigo o un ser querido
Antecedentes personales de uso de sustancias nocivas

Si las ideas suicidas persisten por mucho tiempo, es probable que la persona las lleve a cabo mediante un proceso de pensamiento inadaptativo. Las personas que luchan contra las ideas suicidas y no reciben la ayuda de un profesionista de salud mental son más propensas a intentar el suicidio.

Por otra parte, Sánchez, Villarreal y Musitu (s.f.) mencionan algunos factores de ideación suicida:

- Factores psicológicos

Cabe destacar que, en una perspectiva de campo como la que se adopta en este escrito, las variables psicológicas se consideran como una descripción del comportamiento psicológico como organización funcional y no se preocupa en buscar supuestos determinantes internos o externos que lo producen.

- Factor de depresión

Diversas investigaciones reportan que la depresión es la variable más relacionada con la ideación suicida (Au, Lau y. Lee, 2009; Garlow, S. et al. 2008; McLaren, y Challis, 2009; Sánchez-Sosa, et al. 2010; Coffin, Álvarez y Marín, 2011). Krug et al. (2003) en el informe mundial sobre la violencia

y la salud de la OMS señalan que aproximadamente el 80% de las personas que se suicidaron tenían varios síntomas depresivos. Inclusive se plantea que un estado de ánimo depresivo se debe de considerar como una condición previa necesaria para la presencia de ideación suicida (Hintikka, et al., 2009). En una investigación realizada por Sánchez-Sosa et al. (2010) con población adolescente, encontraron mediante un análisis de modelamiento estructural que la sintomatología depresiva presenta una relación significativa, directa y positiva con la ideación suicida. Señalándose como la variable que mejor predice la ideación suicida al constituirse como el factor con el coeficiente estructural más alto.

- Autoestima

La autoestima es también una variable psicológica relacionada con la ideación suicida. La autoestima se define en términos de la autoevaluación que de sí mismo hace una persona, expresando su sentir con una actitud de aprobación o de rechazo; mediante este constructo expresa el grado en que la persona se siente capaz, exitosa, significativa y valiosa. En suma, la autoestima es un juicio que tiene de sí mismo una persona; es decir, es un evento privado, pero no en el sentido internalista, sino de unicidad, por lo que debe de conceptualizarse como un evento personal y no subjetivo.

- Consumo de Drogas

El consumo abusivo de drogas legales, específicamente el alcohol y las drogas ilegales son variables que frecuentemente están asociadas a la ideación y el comportamiento suicida. Asimismo, los problemas asociados al alcohol, como los accidentes de tráfico y la violencia en sus diferentes acepciones, incluyendo al suicidio, han adquirido proporciones alarmantes, hasta el punto de que el consumo de esta sustancia se ha convertido en uno de los riesgos sanitarios y sociales más importantes en el mundo.

- Desórdenes Alimenticios

Estudios recientes han encontrado una relación importante entre variables asociadas a problemas alimentarios y la ideación suicida.

- Contexto Familiar

Resulta innegable cómo la influencia de la familia es un factor fundamental para el buen desarrollo y ajuste de los hijos. Cuando las relaciones entre padres e hijos adolescentes se caracterizan por un adecuado funcionamiento familiar, es mucho más probable que los adolescentes sean futuros ciudadanos responsables. En un estudio de prevalencia realizado en la Ciudad de México, Pérez-Amezcua, et al. (2010) concluyeron que los estudiantes que refirieron tener poco apoyo familiar tienen un 69% más posibilidad de presentar ideación suicida. Sánchez-Sosa et al. (2010) encontraron que, a menor funcionamiento familiar, mayor sintomatología depresiva, lo que incrementa a su vez el riesgo de ideación suicida.

- Contexto Escolar

La escuela representa para el adolescente un contexto interactivo crucial en el desarrollo y ajuste del adolescente, ya que estos pasan aproximadamente una tercera parte de su tiempo en la comunidad escolar, lo que implica, a su vez, una larga convivencia con iguales y profesores. Los iguales y profesores, como en el caso de la familia, pueden proporcionar oportunidades valiosas para el aprendizaje y entrenamiento de habilidades sociales y el establecimiento de relaciones positivas, pero también pueden constituir un terreno fértil para el desarrollo de conductas desadaptativas.

Sánchez-Sosa, et al. (2010) encontraron una relación negativa y significativa entre el ajuste escolar y la ideación suicida. Por su parte, Perez-Amezcua, et al. (2010) refieren que los adolescentes con poco reconocimiento escolar son más proclives a manifestar ideación suicida. Así mismo, Bonanno y Hymel (2010) determinaron mediante un análisis de regresión que la victimización escolar es un factor predictivo de ideación suicida.

Según Inspira (2022) existen diferentes factores que pueden contribuir a la ideación suicida. Los cuales a menudo surgen pensamientos cuando una persona se siente desesperada y fuera de control o como si no tuviera un significado o propósito en su vida.

Estos sentimientos pueden deberse a circunstancias como problemas de relación, trauma, uso de sustancias, ya sea alguna droga o sustancia

alcohólica, algún tipo de crisis, presión en el trabajo, un problema de salud física o dificultades financieras. También pueden surgir como síntoma de algún trastorno de salud mental como: depresión, trastorno bipolar, trastorno de estrés postraumático (TEPT) o ansiedad.

Menciona que existe una variedad de factores de riesgo para la ideación suicida y el suicidio en general, que incluyen:

- Haber intentado suicidarse en el pasado
- Tener un trastorno de salud mental.
- Sentirse desesperado, aislado o solo
- No estar casado o no lograr mantener una relación amorosa
- Ser gay, lesbiana, bisexual o transgénero
- Habiendo servido en el ejército
- Tener una enfermedad física crónica como cáncer, diabetes o una enfermedad terminal.
- Tener dolor crónico
- Tener una lesión cerebral traumática
- Tener antecedentes familiares de suicidio.
- Tener un trastorno por consumo de drogas o alcohol.
- Haber experimentado abuso o trauma infantil
- Vivir en una zona rural
- Tener acceso a armas de fuego

Método

Objetivo General

- Identificar el nivel de ideación suicida en jóvenes universitarios con padres separados

Objetivos Específicos

- Identificar las características de las actitudes hacia la vida
- Describir los pensamientos y deseos suicidas
- Conocer las características del intento

Planteamiento del problema

El suicidio es un problema de salud pública en el mundo y también en nuestro país. Existe un aumento significativo del reporte de casos a través del tiempo; en México en 2021 se observaron 8,447 suicidios consumados, 1,224 más que en 2019 (INEGI, 2021), significando una tasa de 6.2 por cada 100 mil habitantes. La ocurrencia más alta fue en jóvenes de 18 a 29 años y más frecuente en hombres que mujeres (Angulo, 2022).

Según INEGI (2021) para 2018, de la población de 10 años y más, el 5% declaró que alguna vez ha pensado suicidarse.

En México, la tasa de suicidio fue de 5.2 por cada 100 mil habitantes, y en la población de 15 a 29 años es la segunda causa de muerte, además de ser considerado un problema de salud pública (INEGI, 2017), por lo que es necesario identificar los principales factores y conductas que favorecen el riesgo suicida. En el estudio se modificó la estructura familiar de los adolescentes, de vivir con ambos padres durante la infancia, a vivir actualmente solo con uno de ellos, representa un poco menos de la mitad de la muestra, en la actualidad la investigación apoya una relación entre el estilo de crianza y la salud mental y el papel que juega la calidad de la relación padre-hijo siendo un moderador importante (Steele & McKinney, 2018), y los problemas familiares son una razón común para la ideación suicida (Menezes et al. , 2012).

En cuanto a la disciplina que tuvieron en la infancia, se destaca que más de la mitad de los entrevistados recibieron normas y medidas confusas, con pocas reglas y castigos o al contrario con muchas reglas, pero pocos castigos, trabajos recientes sugieren que la crianza impacta en las conductas adaptativas de la infancia y se refleja en la adolescencia y juventud (Casais, Flores & Domínguez, 2017 y Garza Sanchéz, Castro Saucedo & Colderón García, 2019).

Por lo cual, se ha observado que los jóvenes pertenecientes a la Universidad Autónoma del Estado de México de la Unidad Profesional de Tejupilco (UAP Tejupilco) muestran características de pensamientos, actitudes, deseo y características del intento suicida, puesto que se ha

observado que la mayor parte del tiempo se encuentran distraídos, aislados, muestran inicios de estrés, desinterés en las actividades académicas y con inicios de comportamientos depresivos.

Por lo tanto, los jóvenes no toman iniciativa de asistencia psicológica, ámbitos de vida, como correr, hacer deporte, realizar actividades académicas, convivencia social y familiar, sin embargo, la mayoría de los jóvenes realizan actividades que no son las adecuadas para su salud tanto mental como física en la que no se miden los riesgos y peligrosidad a la que se pueden enfrentar, por lo cual se planteó las siguiente interrogante ¿Cuál es el nivel de ideación suicida en jóvenes universitarios con padres separados?

Tipo de estudio

El tipo de estudio que se utilizó en esta investigación es de tipo descriptivo, ya que tiene como objetivo describir el nivel de ideación suicida en jóvenes con padres separados de la Universidad Autónoma del Estado de México de su Unidad Académica Profesional Tejupilco (UAP Tejupilco), Universidad Mexiquense del Bicentenario (UMB), Universidad Tecnológica del Sur del Estado de México (UTSEM) y La Escuela Normal de Tejupilco "Profesor Lauro Rendón Castrejón".

Variables

Ideación suicida

Definición conceptual

La ideación suicida son los pensamientos acerca de la voluntad de quitarse la vida, con o sin planificación o método. La amenaza suicida se considera la expresión verbal o no verbal que manifiesta la posibilidad de una conducta suicida en un futuro próximo (Cañón Buitragoa & Carmona Parra, 2018).

Definición operacional

Para medir el nivel de ideación suicida en jóvenes con padres separados, se

utilizó el test de Escala de Ideación Suicida Beck el cual se distribuye en cuatro dimensiones: actitud de la vida hacia la muerte empieza desde la pregunta 1 hasta 5, siguiendo por la segunda dimensión características de los pensamientos o deseos de muerte que va desde la pregunta 6 hasta la 11, en cambio en la tercera dimensión mide las características del intento planeado va desde la pregunta 12 hasta la 15 y la cuarta dimensión la actualización de la tentativa que va desde la pregunta 16 hasta la 20.

Población

La presente investigación se realizó en diversas instituciones de educación superior del sur del Estado de México. Entre ellas se encuentran: La Universidad Tecnológica del Sur del Estado de México, con una matrícula total de 3,489 estudiantes (1,490 hombres y 2,000 mujeres). La Universidad Autónoma del Estado de México, con una matrícula de 435 estudiantes (115 hombres y 280 mujeres). La Universidad Mexiquense del Bicentenario, con una matrícula de 365 alumnos (145 hombres y 220 mujeres). La Escuela Normal de Tejupilco "Profesor Lauro Rendón Castrejón", con una matrícula de 625 estudiantes (255 hombres y 370 mujeres). Se consideraron únicamente los programas de licenciatura que ofertaban estas instituciones. La población estudiantil evaluada se encontraba en un rango de edad de 18 a 26 años.

Tipo de muestreo y muestra

Se utilizó una muestra no probabilística de tipo intencional. Los participantes fueron seleccionados con base en un criterio específico: ser jóven universitario con padres separados. La muestra final estuvo formada por 126 estudiantes, de los cuales 52 eran hombres y 74 mujeres.

Instrumento

Nombre: Escala de Ideación Suicida.

Autor y año: Beck, Kovacs y Weissman, en el año de 1979.

Evalúa: riesgo suicida.

Tiempo de aplicación: 5 a 10 minutos.

Edades de aplicación: adolescentes y jóvenes.

Aplicación: individual

La validez del instrumento se presenta de dos formas: la validez de constructo por análisis factorial, demostrándose la estructura teórica de tres componentes, y la validez concurrente con la escala de intencionalidad suicida de Plutchik, que en comprobar la composición de cuatro factores; esto fue demostrado en el estudio de Beck en el 2004. En la validación de se demostró la adecuación de los factores por correlaciones factor-test y con variables de sexo y edad. donde estas relaciones tuvieron una significancia del 99% de confianza (p.01), y validez por análisis factorial con rotación varimax.

La confiabilidad de la prueba en este estudio se demostró por medio del método de consistencia interna aplicando el coeficiente de Alpha de Cronbach obtuvo un valor de 0.886, indicando esto un alto nivel de fiabilidad de la prueba.

Diseño de investigación

Para esta investigación se utilizó el método cuantitativo, según el cual consiste en el contraste de teorías ya existentes a partir de una serie de hipótesis surgidas de la misma, siendo necesario obtener una muestra, ya sea en forma aleatoria o discriminada, pero representativa de una población o fenómeno objeto de estudio (Tamayo, 2007). Además de ser no experimental transversal porque no hay manipulación de variables.

Captura de información

Se asistió a las siguientes universidades para solicitar el permiso de aplicación del cuestionario de Beck: Universidad Autónoma del Estado de México en su UAP Tejupilco, Universidad Mexiquense del Bicentenario, Universidad Tecnológica del Sur del Estado de México y la Escuela Normal de Tejupilco "Profesor Lauro Rendón Castrejón" una vez aceptado el permiso se compartió el link del cuestionario a los alumnos, pero

únicamente se consideraron aquellos alumnos que tienen padres separados, una vez identificados los jóvenes se aplicó el test de Beck dándoles a conocer los objetivos de la prueba, posteriormente se procedió a la aplicación del instrumento y se les proporciono las indicaciones adecuadas, después de que se les proporciono la información se les otorgo un tiempo de 5 a 10 minutos para responder el instrumento, al finalizar la aplicación se les agradeció su participación y posteriormente se procedió a la captura de datos obtenidos.

Procesamiento de la información

Dicha información recolectada a través del instrumento se traspasó en el programa de SPSS para conocer el nivel de ideación suicida en los jóvenes universitarios participantes, tomando en cuenta las cuatro dimensiones que dividen el instrumento.

Cuestiones sobre ética

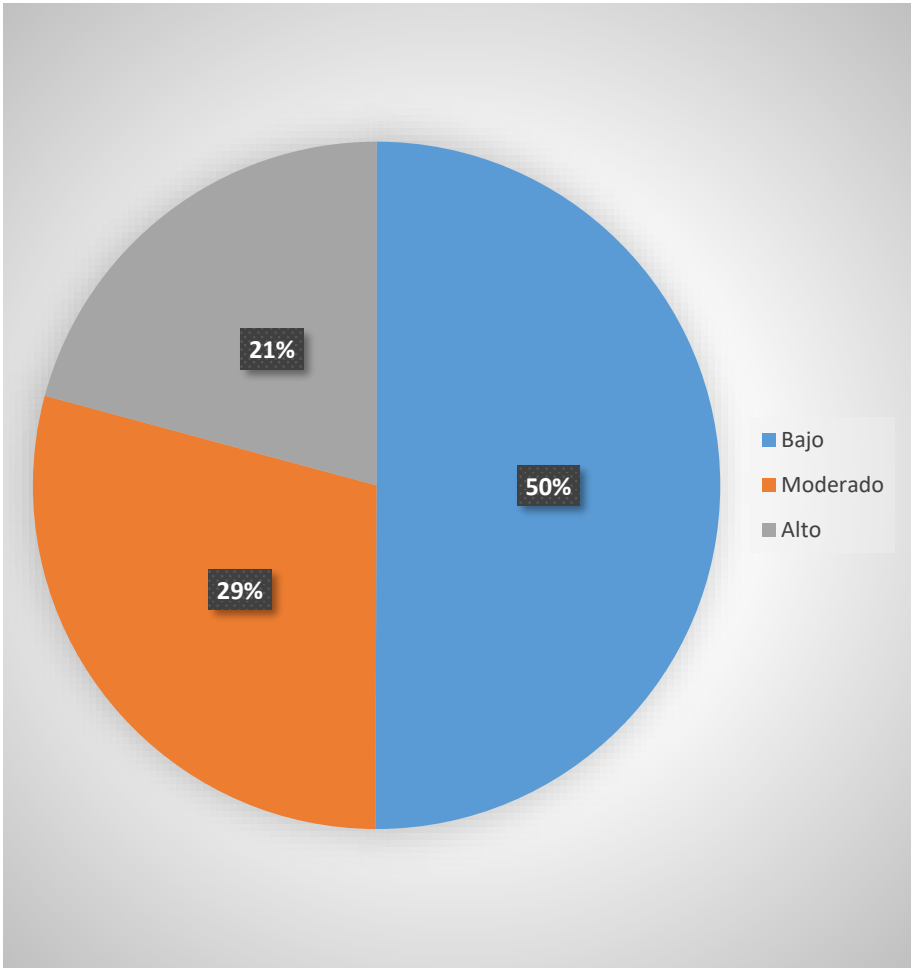
La indagación se llevó a cabo siguiendo los fundamentos éticos establecidos por la Sociedad Mexicana de Psicología (2009) en su Código Ético del Psicólogo. En relación a los voluntarios, se les aseguró la confidencialidad de los datos y su uso exclusivo para fines académicos.

Resultados

En este apartado se muestran los resultados obtenidos del formulario aplicado a los jóvenes universitarios de dichas escuelas anteriormente mencionadas con relación al tema de ideación suicida en jóvenes universitarios con padres separados:

Figura 01

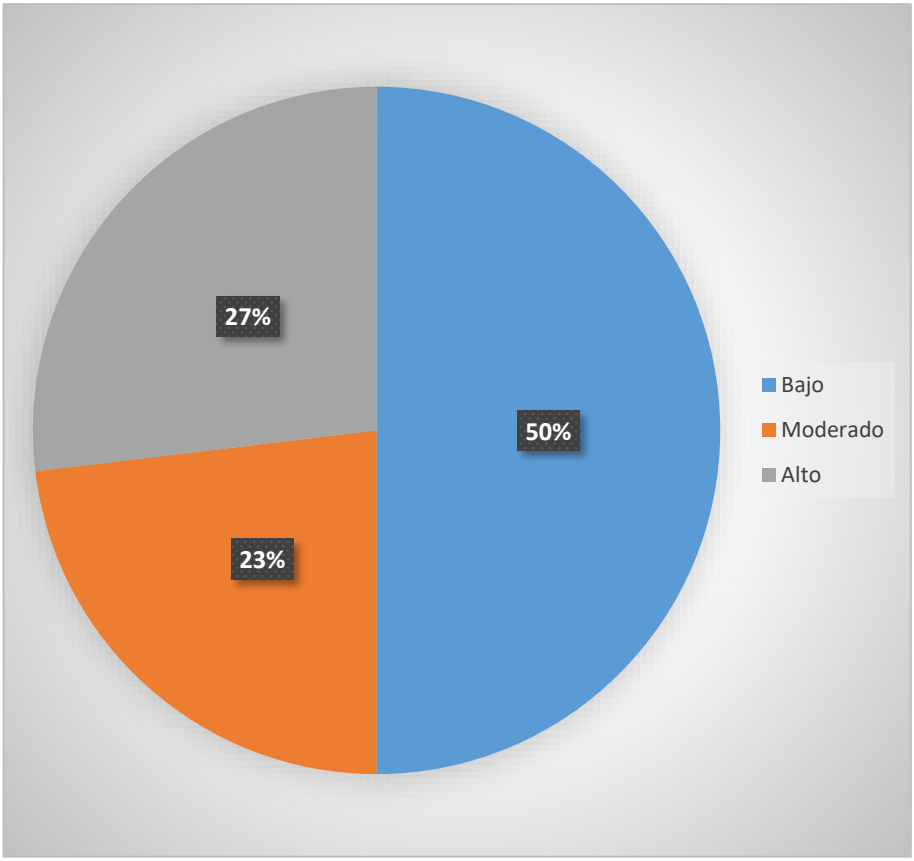
Nivel de ideación suicida en jóvenes universitarios con padres separados.



La figura 01 muestra que el 50% de los jóvenes presentan niveles bajos de ideación suicida, mientras que el 29% un nivel alto y un 21% bajo

Figura 02

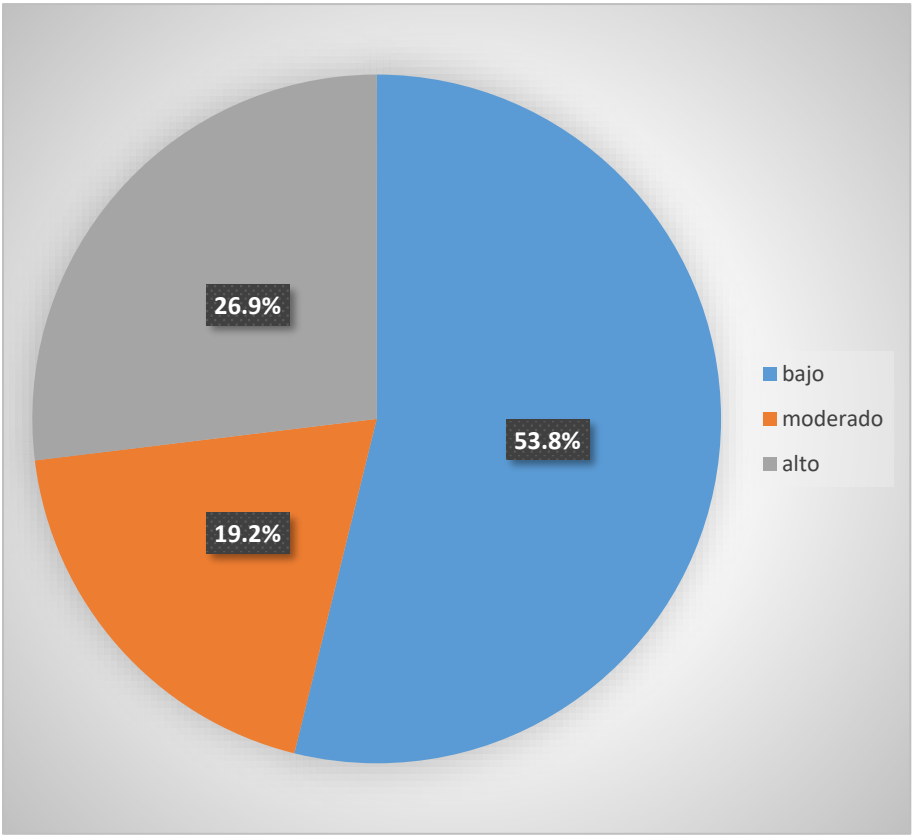
Actitudes hacia la vida



La figura 02 indica que el 50% de los jóvenes presentan un nivel bajo hacia las actitudes ante la vida, un 27% una actitud alta y un 23% moderado

Figura 03

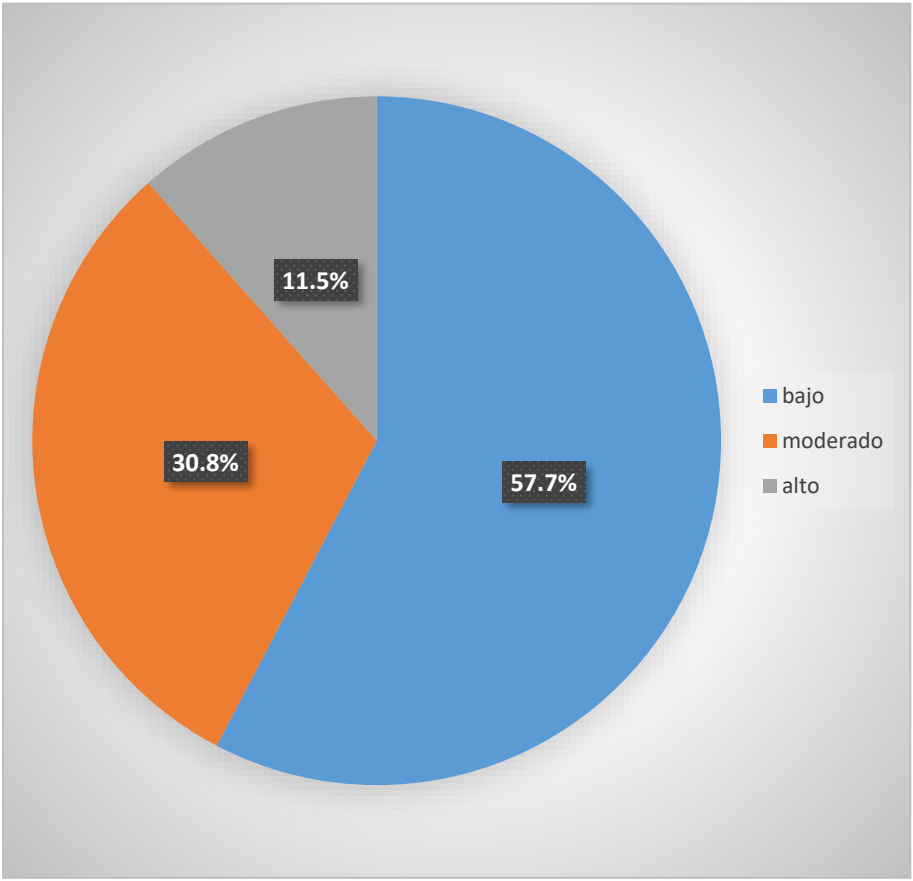
Pensamientos/deseos



La figura 03 muestra que 53.8% de los jóvenes presentan niveles bajos de pensamientos y deseos suicidas, el 26.9% un nivel alto y el 19.2% un nivel moderado

Figura 04

Intento suicida



La figura 04 muestra que el 57.7% de los jóvenes presentan niveles bajos de intentos suicidas, el 30.8% un nivel moderado y el 11.5% un nivel alto

Discusión

El presente estudio tiene como objetivo identificar el nivel de ideación suicida en jóvenes universitarios cuyos padres se encuentran separados. A través de los resultados obtenidos en un formulario aplicado a estudiantes universitarios de diferentes instituciones, se busca aportar información relevante sobre la prevalencia de pensamientos suicidas, actitudes hacia la vida y su relación con los intentos suicidas en este grupo específico. A continuación, se discuten los hallazgos, considerando teorías y estudios previos relacionados.

La gráfica 01 revela que un 50% de los jóvenes presentan niveles bajos de ideación suicida, mientras que un 29% exhiben un nivel alto y un 21% tienen un nivel moderado. Estos resultados son consistentes con investigaciones previas que han mostrado que los jóvenes de familias separadas tienen una mayor predisposición a experimentar pensamientos suicidas en comparación con aquellos provenientes de familias intactas. Según un estudio de Klein et al. (2015), los adolescentes con padres divorciados tienen una tasa de ideación suicida significativamente más alta debido a factores como la falta de apoyo emocional y la inestabilidad familiar. Este estudio también señala que la presencia de conflictos familiares posteriores a la separación contribuye a la vulnerabilidad emocional de los jóvenes.

Aunque la mitad de los participantes en este estudio presentan niveles bajos de ideación suicida, el porcentaje de 29% con ideación suicida alta es preocupante y resalta la necesidad de implementar estrategias de intervención psicológica para este grupo. Es importante destacar que, aunque los jóvenes en este estudio reportan una prevalencia de ideación suicida moderada a baja, los adolescentes en situaciones de separación familiar pueden estar expuestos a factores adicionales de estrés que intensifican estos pensamientos (Laor et al., 2017).

En cuanto a las actitudes hacia la vida, la gráfica 02 revela que el 50% de los jóvenes presentan un nivel bajo, el 27% tienen una actitud alta y el 23% mantienen una actitud moderada. Los resultados muestran que la mayoría

de los jóvenes parecen tener una actitud negativa o neutral hacia la vida, lo cual puede ser indicativo de la influencia que la separación de los padres tiene en la percepción que estos estudiantes tienen sobre su entorno y futuro. Mojtabai (2010) sostiene que los jóvenes que experimentan rupturas familiares pueden desarrollar una visión pesimista o desalentadora sobre la vida, debido a los cambios abruptos en su estructura familiar y el posible sufrimiento emocional asociado a la separación.

El bajo nivel de actitud positiva hacia la vida en la mitad de los jóvenes participantes puede ser una consecuencia directa de la falta de apoyo social y emocional adecuado durante el proceso de separación. Estos resultados coinciden con los de García et al. (2018), quienes encontraron que los adolescentes con padres separados tienden a tener más dificultades para adaptarse a nuevas circunstancias y muestran una actitud menos optimista hacia el futuro.

La gráfica 03 muestra que el 53.8% de los jóvenes presentan niveles bajos de pensamientos y deseos suicidas, mientras que el 26.9% tienen un nivel alto y el 19.2% un nivel moderado. Este patrón de distribución es consistente con la tendencia observada en estudios previos sobre la relación entre la familia y los pensamientos suicidas. De acuerdo con Hoven et al. (2009), los adolescentes con antecedentes familiares de conflictos y rupturas son más propensos a experimentar pensamientos suicidas, aunque el apoyo emocional de familiares o amigos puede atenuar esta predisposición. La mayor prevalencia de pensamientos suicidas en el 26.9% de los estudiantes con un nivel alto, sugiere que, a pesar de los esfuerzos familiares o institucionales, una porción considerable de este grupo sigue siendo vulnerable.

Además, estos resultados enfatizan la importancia de la intervención temprana. Los jóvenes que experimentan deseos suicidas pueden beneficiarse de programas de prevención que fortalezcan sus habilidades para afrontar el estrés y las emociones negativas asociadas a la separación familiar. En este contexto**,** Wyman et al. (2014) sugieren que las intervenciones centradas en la resiliencia y el fortalecimiento de la red de

apoyo pueden reducir significativamente la incidencia de pensamientos suicidas en jóvenes en riesgo.

La gráfica 04 muestra que el 57.7% de los jóvenes reportan niveles bajos de intentos suicidas, el 30.8% un nivel moderado y el 11.5% un nivel alto. Este hallazgo es alarmante, ya que, aunque la mayoría de los estudiantes no han intentado suicidarse, la proporción de aquellos con intentos suicidas, especialmente el 11.5% con un nivel alto, es considerablemente alta para un grupo universitario. Becker et al. (2013) afirman que los intentos suicidas son más prevalentes entre los jóvenes que atraviesan cambios drásticos en sus vidas, como la separación de los padres, ya que estos factores aumentan los niveles de desesperanza y angustia emocional.

Es importante tener en cuenta que los intentos suicidas no siempre están correlacionados con una ideación suicida persistente, pero el hecho de que el 30.8% de los jóvenes haya experimentado intentos suicidas moderados resalta la gravedad de la situación. Este resultado refuerza la idea de que los intentos de suicidio son una manifestación crítica de un malestar emocional profundo y requieren una atención inmediata.

Por lo tanto, los resultados del estudio destacan que la ideación suicida y los intentos suicidas son problemas significativos entre los jóvenes universitarios con padres separados. Aunque la mayoría de los participantes presentan niveles bajos de ideación suicida y pensamientos suicidas, una proporción preocupante reporta intentos suicidas moderados a altos. Estos hallazgos sugieren la necesidad urgente de políticas de apoyo psicológico y programas de prevención que aborden las consecuencias emocionales de la separación familiar en los jóvenes universitarios. Además, el fortalecimiento de las actitudes positivas hacia la vida y el fomento de redes de apoyo son estrategias clave para prevenir los riesgos asociados con la ideación suicida en este grupo vulnerable.

Conclusiones

De acuerdo con los resultados, las conclusiones a las que se llegaron son las siguientes:

- El 50% de los jóvenes universitarios con padres separados presentan niveles bajos de ideación suicida, lo que sugiere que, a pesar de las dificultades emocionales derivadas de la separación parental, una mayoría logra manejar de forma adecuada sus pensamientos suicidas.
- A pesar de los niveles bajos en la mayoría de los casos, un 29% de los estudiantes reportan niveles altos de ideación suicida, lo que indica que un segmento significativo de la población universitaria está atravesando un grave malestar emocional que requiere atención profesional inmediata.
- El 50% de los jóvenes con padres separados presentan actitudes negativas o bajas hacia la vida, lo que refleja el impacto que la ruptura familiar tiene en la autoestima y la visión del futuro de los estudiantes, lo que refuerza la necesidad de fortalecer la resiliencia en este grupo.
- Los estudiantes que provienen de familias separadas pueden desarrollar actitudes pesimistas debido a los conflictos familiares derivados de la separación, lo que afecta su bienestar emocional y su adaptación a los desafíos universitarios.
- El 26.9% de los jóvenes reportaron niveles altos de pensamientos y deseos suicidas, lo que subraya la gravedad del problema y la urgencia de implementar intervenciones psicoeducativas que ayuden a los jóvenes a enfrentar y gestionar los pensamientos suicidas de manera efectiva.
- Aunque la mayoría de los jóvenes presentan niveles bajos de intentos suicidas, un 30.8% reportó haber tenido intentos suicidas moderados, lo que demuestra que, aunque no haya una alta prevalencia de intentos suicidas extremos, una proporción significativa de estudiantes sigue en riesgo.
- Los resultados indican que la separación de los padres puede ser un factor de riesgo clave para el desarrollo de pensamientos suicidas y actitudes negativas, lo que destaca la necesidad de que los servicios de salud mental

universitarios brinden apoyo específico a jóvenes con antecedentes de rupturas familiares.

- Dado que el 50% de los jóvenes muestran una actitud baja hacia la vida y un porcentaje significativo presenta pensamientos suicidas, es crucial que las instituciones educativas implementen programas de apoyo psicológico y redes de acompañamiento que ofrezcan recursos para la gestión emocional de los jóvenes.

Referencias

Amato, P. R. (2000). The consequences of divorce for adults and children. Journal of Marriage and the Family, 62(4), 1269-1287.

Angulo Camarena, L. P. (2022). *Hablemos de suicidio*. Instituto Mexicano del Seguro Social. Obtenido de https://www.gob.mx/imss/articulos/hablemos-de-suicidio#:~:text=El%20suicidio%20es%20un%20problema,por%20cada%20100%20mil%20habitantes

Au, T., Lau, S., & Lee, P. (2009). *Psychosocial factors and the risk of suicide ideation among adolescents: A multi-dimensional approach*. Journal of Adolescent Health, 45(2), 148-155. https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2009.02.004

Avances psicologicos. (2018). Obtenido de ¿Que es la ideacion suicida? señales de alarma de la ideacion suicida: https://www.avancepsicologos.com/ideacion-suicida/

Baños-Chaparro, J. (2022). Ideación suicida pasiva y activa: una breve descripción. Health Care & Global Health. Obtenido de https://www.jonatanbanoschaparro.com/assets/pdf/Ideacion%20suicida%20pasiva%20y%20activa.%20Una%20breve%20descripci%C3%B3n%20-%20Ba%C3%B1os-Chaparro%20(2022).pdf

Beck, A. T., Kovacs, M. y Weissman, A. (1979). Assessment of suicidal intention: The Scale for Suicide Ideation [Evaluación de la intención suicida: La Escala de Ideación Suicida]. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 47(2), 343–352. https://doi.org/10.1037/0022006X.47.2.343

Becker, S. P., Sidol, C. A., & Fite, P. J. (2013). Family environment and adolescent suicide attempts: The role of parental bonding and family dysfunction. *Journal of Youth and Adolescence, 42*(7), 1105-1118.

Bonanno, R. A. y Hymel, S. (2010). Más allá de los sentimientos heridos: Investigación sobre por qué algunas víctimas del acoso escolar tienen mayor riesgo de ideación suicida. Revista de Juventud y Adolescencia, 39(5), 521–531. https://doi.org/10.1007/s10964-009-9479-9

Cañón Buitragoa, D., & Carmona Parra, M. (2018). *Factores psicosociales asociados a la ideación suicida en jóvenes colombianos: Un enfoque multidimensional. Revista Colombiana de Psiquiatría*, 47(3), 194-201. https://doi.org/10.1016/j.rcp.2018.01.004

Cañón Buitragoa, S. C., & Carmona Parra, J. A. (2018). Pediatría Atención Primaria. Obtenido de Ideación y conductas suicidas en adolescentes y jóvenes: https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1139-76322018000400014#:~:text=La%20ideaci%C3%B3n%20suicida%20son%20los,suicida%20en%20un%20futuro%20pr%C3%B3ximo

Casais, A., Flores, N., & Domínguez, P. (2017). *Factores psicosociales asociados con la ideación suicida en adolescentes de zonas urbanas. Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 4(2), 120-127. https://doi.org/10.1016/j.rpsycl.2017.02.003

Coffin, J., Álvarez, A., & Marín, M. (2011). *Explorando la ideación suicida en jóvenes adultos: Factores asociados en el contexto universitario*. Revista Latinoamericana de Psicología, 43(3), 277-288. https://doi.org/10.14349/rlp.2011.43.3.277

Conger, R. D., Elder, G. H., Lorenz, F. O., Simons, R. L., Whitbeck, L. B., & Melby, J. N. (2000). Linking economic hardship to marital quality and instability. Journal of Marriage and Family, 62(3), 543-558.

Córdova Osnaya, M., Rosales Murillo, M., Caballero Avila , R., & Rosales Pérez, J. (2007). Ideación Suicida en Jóvenes Universitarios: su Asociación con Diversos Aspectos Psicosociodemograficos. Psicología Iberoamericana, 17-21.

Erikson, E. H. (1968). Identity: Youth and crisis. W.W. Norton & Company.

Garcia, J. M., Gonzales, R., & Perez, M. (2018). *Impacto de la separación familiar en la salud mental de los adolescentes: Una revisión crítica.* Editorial Académica.

Garlow, S. J., Emslie, G. J., & Muehlenkamp, J. J. (2008). *Suicide ideation and attempts among college students: The role of depressive symptoms, impulsivity, and social support*. Journal of Affective Disorders, 118(3), 298-303.

https://doi.org/10.1016/j.jad.2008.02.009

Garza Sánchez, A. M., Castro Saucedo, M. E., & Colderón García, M. F. (2019). *Factores asociados a la ideación suicida en adolescentes: Un estudio de corte transversal en el noreste de México*. *Revista Mexicana de Psicología*, 36(1), 45-55. https://doi.org/10.1016/j.rmp.2019.03.001

Gorman-Smith, D., Tolan, P. H., & Henry, D. B. (2004). A developmental-ecological model of the relation of youth violence to protective and risk factors. In D. R. Shaffer & W. L. R. (Eds.), Handbook of child psychology (6th ed.). John Wiley & Sons.

Hetherington, E. M., & Kelly, J. (2002). For better or for worse: Divorce reconsidered. W.W. Norton & Company.

Hintikka, J., Niskanen, L., Honkalampi, K., Kylmä, J., & Lehtonen, J. (2009). *The role of depression and suicidality in suicidal behavior: A study of a Finnish general population sample*. *Journal of Affective Disorders*, 113(1-2), 52-58.
https://doi.org/10.1016/j.jad.2008.04.014

Hoven, C. W., Mandell, D. J., & Duarte, C. (2009). Family conflict and adolescent depression: The role of family dynamics in suicidal ideation. *American Journal of Psychiatry, 166*(9), 1115-1124.

Ignacio, G. (2016). *Señales para detectar la ideación suicida*. Obtenido de https://www.psicologoignaciogarcia.com/senales-para-detectar-la-ideacion-suicida/

Inspira. (2021). Blog: para salud mental. Obtenido de http://www.inspirapr.com/post/que-es-la-ideacion-suicida

Inspira. (2022). ¿Qué hacer cuando alguien tiene tendencias suicidas? Inspira: Salud Mental. Recuperado de https://www.inspirapr.com/blog-salud-mental/categories/articulos-prevencion-suicidio

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2017, 2021). *Estadísticas a propósito del Día Mundial de la Salud Mental 2021*. Obtenido de https://www.inegi.org.mx

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2021). Defunciones por suicidio en México: 8 447 casos, tasa 6.2 por 100 000 habitantes. INEGI.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2021). Encuesta Nacional de Salud y Nutrición (ENSANUT) 2018: prevalencia de ideación suicida en la población de 10 años y más [Comunicación]. INEGI.

Isabella, A. (2023). *Signos y síntomas del pensamiento suicida*. Hospital San Juan Campestrano. Obtenido de https://www.hospitalsanjuancampestrano.com/suicidio

Klein, M., Lasser, L., & Gove, P. (2015). Divorce and suicide in young adults: Evidence from a large cohort. *International Journal of Social Psychiatry, 61*(3), 223-230.

Krug, E. G., Dahlberg, L. L., Mercy, J. A., Zwi, A. B., & Lozano, R. (2003). *World report on violence and health*. World Health Organization. Obtenido de https://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/world_report/en/

Laor, N., Wolmer, L., & Cohen, D. (2017). The impact of parental divorce on adolescent mental health: A longitudinal study. *Child Psychiatry and Human Development, 48*(2), 168-174.

McLaren, S., & Challis, T. (2009). The impact of family structure on adolescent suicide ideation: A longitudinal study. Archives of Suicide Research, 13(2), 128-137. https://doi.org/10.1080/13811110802707590

Menezes, P. R., Fernandes, A. F., Silva, M. A., & Costa, L. M. (2012). *Suicidal ideation and associated factors in Brazilian adolescents: A cross-sectional study*. *Journal of Adolescence*, 35(2), 317-324. https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2011.06.003

Mojtabai, R. (2010). Parental divorce and adolescent mental health: A review of the literature. *Journal of Adolescent Health, 47*(3), 208-215.

OMS (Organización Mundial de la Salud). (2020). Suicide data. https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/suicide

Parker, R. M., Tolin, D. F., & MacGregor, B. W. (2019). Impact of parental separation on adolescent mental health and suicide risk. Journal of Child Psychology, 33(2), 78-89.

Peréz P, J. (2022). Separación. Obtenido de Qué es, tipos, definición y concepto: https://definicion.de/separacion/

Pérez-Amezcua, L., Ruiz-Cantero, M. T., & Morales, R. (2010). *Factores psicosociales asociados a la ideación suicida en adolescentes: Un estudio en la ciudad de México. Salud Pública de México*, 52(4), 328-336. https://doi.org/10.1590/S0036-36342010000400005

Sánchez, J., Villarreal, M., & Musitu, G. (s.f.). IDEACION SUICIDA. Obtenido de https://www.uv.es/lisis/sosa/cap13/cap12-ideacion-suic-trillas-13.pdf

Sánchez-Sosa, J. J., Loyo, M., & Villalobos, A. (2010). Factores de riesgo y protección en la ideación suicida de adolescentes mexicanos. Salud Mental, 33(3), 231-238. https://doi.org/10.17711/sm.0185-3325.2010.031

Sánchez-Sosa, J. J., Loyo, M., Villalobos, A., & García, M. (2010). *Factores de riesgo y protección en la ideación suicida de adolescentes mexicanos*. *Salud Mental*, 33(3), 231-238. https://doi.org/10.17711/sm.0185-3325.2010.031

Sanz, E. (2022). Suicidio pasivo: qué es y cómo abordarlo. Obtenido de https://lamenteesmaravillosa.com/suicidio-pasivo-que-es-como-abordarlo/

Sociedad Mexicana de Psicología (2009). *Código Ético del Psicólogo* (Cuarta edición). Trillas.

Steele, M. M., & McKinney, S. M. (2018). *Risk factors for suicide and mental health in adolescents: An updated review*. *Journal of Adolescent Mental Health*, 62(4), 23-31. https://doi.org/10.1016/j.jam.2018.01.004

Tamayo, M. (2007). *La investigación sobre ideación suicida en adolescentes: una revisión de los factores de riesgo y protección*. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39(3), 377-388. https://doi.org/10.14349/rlp.2007.39.3.377

Turner, R. J., & Lloyd, D. A. (1999). The stress process and the social distribution of depression. Journal of Health and Social Behavior, 40(4), 335-349.

Wyman, P. A., Brown, C. H., & Tu, X. (2014). Family-level predictors of suicide attempts among adolescents: An analysis of risk and protective factors. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 53*(9), 957-967.

Estrés percibido y trabajo doméstico en mujeres docentes

Leticia Carreño Saucedo[5], Salvador Bobadilla Beltrán[6] y Daniel Cardoso Jiménez[7]

Resumen

El objetivo que se planteo fue medir el estrés percibido y trabajo doméstico en mujeres docentes. Se trata de una investigación no experimental, con enfoque descriptivo trasversal, la muestra fue no probabilística intencional. Se aplicó la Escala de Estrés Percibido, calcula percepción de escenarios cotidianos y se experimentan estresantes. Participaron 165 docentes de todos los niveles educativos, con una edad de 25 a 60 o más años. Los datos que se obtuvieron se procesaron el programa estadístico SPSS versión 26, con el fin de obtener medidas descriptivas porcentaje y frecuencia. Se obtuvieron datos como el estado civil, se tomó en cuenta grado donde ejercen y número de hijos que tienen.

Los resultados que se obtuvieron son que el 32% de las mujeres experimenta estrés mínimo percibido mientras que el 68% experimenta estrés máximo percibido. El ámbito de mantener el control el 58% y en expresión el 41% de las mujeres participantes.

Palabras Clave: Estrés percibido, mujeres, trabajo doméstico.

[5] Dra. en Psicología. Profesora Investigadora de Tiempo Completo. Unidad Académica Profesional Tejupilco de la Universidad Autónoma del Estado de México. lcarrenos@uaemex.mx

[6] Dr. en Educación. Profesor Investigador de Tiempo Completo. Unidad Académica Profesional Tejupilco de la Universidad Autónoma del Estado de México. sbobadillab@uaemex.mx

[7] Dr. en Educación. Profesor Investigador de Tiempo Completo. Unidad Académica Profesional Tejupilco de la Universidad Autónoma del Estado de México. dcardosoj@uaemex.mx

Introducción

La Organización Mundial de la Salud (OMS) tiene datos que son relevantes para tomar en cuenta la importancia de investigaciones enfocadas a la salud intelectual del trabajador y sus relaciones con los ambientes laborales. En México se tiene un registro del 75% de estrés laboral, más alto que China con un 73% y Estados Unidos con un 59%.

También Perspectivas Sociales y del Empleo en el Mundo: Tendencias 2022. Ginebra: La Organización Internacional del Trabajo comparte investigaciones sobre la actividad de la docencia; es una población con alto riesgo para manifestar estrés laboral debido al puesto y condiciones laborales.

Lazarus (1999) comparte el concepto de estrés, mencionando que es una unión de la función cognitiva reunida con la emocional; considera la fisiológica y también el área conductual que presenta una persona para las valoraciones que realiza en su contexto con los recursos con los que cuenta, tomando en consideración las demandas y recursos, así como las barreras y amenazas.

Los términos y definiciones que se utilizan para el estrés mencionan que se manifiestan como alteración de la conducta emocional y física y desencadenan enfermedades y/o trastornos muy comunes en la población. A continuación, en la tabla 01 se muestran ejemplos de enfermedades y manifestaciones del estrés:

Tabla 01

Enfermedades y manifestaciones

Enfermedades	Manifestaciones
Cardiovasculares	Taquicardias, hipertensión, migrañas, cefaleas
Respiratorias	Asma y alergias
Gastrointestinales	Colitis, Ulceras, obesidad, Diabetes
Musculares	Lumbalgias, Temblores, Reflejos alterados musculares
Dermatológicos	Vitíligo
Mentales	Ansiedad, Depresión

El INEGI en 2020 reportó que en México el valor económico que se genera es de 23.3% del Producto Interno Bruto; las mujeres aportan el valor generado a nivel nacional, fue del 17%, y el 6.3% es aportado por los hombres.

Por lo tanto, se ha observado que el trabajo doméstico se realiza generalmente por las mujeres; de esta manera apoyan al desarrollo económico del país. La falta de remuneración económica deja invisible la parte del nivel macroeconómico que desarrollan las mujeres, evidencia cuantitativa en México, de forma que el gobierno formule políticas de apoyo a las mujeres en las labores domésticas.

La ONU-Mujeres (2015) y la OPS (2018) reportaron que la falta de un parámetro económico no permite observar la aportación y el rol macroeconómico que aportan las mujeres; por lo tanto, esa invisibilidad sin evidencia cuantitativa no accede a la formulación de políticas que otorguen el apoyo a quien desarrolla estas labores en el hogar.

En 2015, la Organización de las Naciones Unidas (ONU) para la igualdad de género y el empoderamiento de la mujer menciona que las labores sin remuneración son todas aquellas que se realizan sin pago. Toma

en cuenta como principal labor como el cuidar a los hijos y realizar labores domésticas, hacerse cargo de personas adultas y de las personas y/o discapacitadas o enfermas.

Las horas que las mujeres dedican a la semana en México y a nivel internacional se calculan en tres veces más comparado con los hombres las que dedican para estas actividades.

Cabe destacar que los hombres se involucran cada vez más en las actividades de cuidado y trabajo doméstico, una cifra que la Organización Internacional del Trabajo (2019) calcularon que, en el periodo de 1997 a 2012, se notó una diferencia entre la mujer y el varón para el tiempo empleado, manifestando una disminución de siete minutos a nivel mundial.

Ahora en el siglo XXI las exigencias laborales en los ámbitos educativos y los constantes cambios en las reformas de educación, manifestando la necesidad imperante de perfiles innovadores ha ido creciendo, además de no tener un horario fijo de trabajo, a pesar de que el contrato lo marca no se cumple, ya que no se vive como una realidad, aunado a ello, las condiciones de trabajo no adecuadas, para el desenvolvimiento de las labores, la excesiva carga laboral-académica, donde el desarrollo laboral en el área académica-educativa aún continúan y se equipara del trabajador con el salario que no cumple con las expectativas, no es acorde con las funciones y expectativas de las funciones realizadas, todos esos elementos van mermando la salud y la productividad de la institución educativa, calidad baja y altos niveles de abandono, incapacidades y ausentismo.

Montiel-Jarquín et al. (2015) comparte que el estrés representa pérdidas económicas a las instituciones educativas, al personal que lo experimenta y trae consigo consecuencias como depresión y ansiedad, más aún si se cuenta con jornadas arduas de trabajo, sin tiempos de descanso, si no se cuenta con instalaciones, equipo y mobiliario adecuados, falta de recursos materiales y equipo.

Método

En esta investigación, se trabajó de manera cuantitativa, para el apoyo y tratamiento de los datos con un comportamiento numérico, y el análisis estadístico, para fundamentar modelos de conducta. El diseño fue no experimental transeccional, pues la información se registró de un solo momento, con la intención de destacar las diferencias entre grupos (Hernández et al., 2014).

Esta investigación fue descriptiva, ya que se indagaron las características que predominaban en cada grupo. En particular, el estrés percibido en mujeres docentes y trabajo doméstico. El muestreo fue por conveniencia con el fin de tener acceso a las participantes y que estuvieran activas laboralmente en el periodo del año correspondiente al ciclo escolar 2024.

Población

La investigación se llevó a cabo con mujeres que trabajan como docentes, que ejercen en instituciones del Sur del Estado de México, y que cumplieran con los criterios establecidos para participar.

Tipo de muestreo y muestra

El tipo de muestreo fue incidental y la muestra fueron mujeres que trabajaran como docentes y que realizaran labores domésticas participaron 165 docentes de todos los niveles educativos del sur del Estado de México, con una edad de 35 a 60 o más años. Ellas debían estar activas laboralmente en el periodo del año correspondiente al ciclo escolar 2024. El nivel escolar en el que se desempeñaban podía ser cualquiera. Las edades se encontraron de la forma en que se presentan en la tabla 02, así como el nivel en que se desempeñan, en la tabla 03.

Tabla 02

Edad de las participantes

Edad	Frecuencia
25-30	56
31-36	34
37-41	28
42-47	14
48-53	15
54-59	13
60-más	5

Tabla 03

Nivel educativo donde laboran

Nivel educativo donde laboran	Frecuencia
Primaria	31
Secundaria	35
Preparatoria	56
Universidad	43

También se les cuestionó sobre el estado civil reportaron tener el 15% (24 de 165), casadas 22% (36 de 165), divorciadas18% (29 de 165), unión libre 21% (35 de 165) y separadas 24% (41 de 165).

Otro dato que se recabó era saber si tenían hijos y cuántos tenían al momento de la aplicación de la encuesta.

Instrumento

Para medir la variable en las docentes se utilizó la Escala de Estrés Percibido (PSS14; Cohen et al., 1983), con la adaptación a la población mexicana de González y Landero (2007). Esta escala PSS14 registra el grado en que las participantes valoran las situaciones del último mes como impredecibles y fuera de control. Consta de 14 ítems con formato de respuesta tipo Likert

de 5 opciones de respuesta que varían de 0 (nunca) a 4 (siempre). Para obtener la puntuación total se deben invertir las puntuaciones de los ítems 4, 5, 6, 7, 9, 10 y 13 (restando el valor del ítem a 4) y sumar los 14 ítems.

El rango varía entre 0 (mínimo estrés percibido) y 56 (máximo estrés percibido).

Para el análisis de los datos, se utilizó la puntuación global de la escala, y los valores obtenidos se interpretó según los siguientes criterios: valores bajos indican un bajo nivel de estrés percibido, mientras que valores altos reflejan una mayor percepción de estrés laboral.

La consistencia y fiabilidad que ha mostrado una alta consistencia interna, con un alfa de Cronbach superior a 0.80 en diversas validaciones previas, lo que asegura que el instrumento es fiable para medir el estrés psicológico en poblaciones similares.

Captura de la Información

La forma en cómo se accedió a las participantes fue de la siguiente manera: se acudió a las instituciones educativas a solicitar apoyo para la colaboración en este trabajo de investigación, se les hizo saber a las autoridades de cada institución educativa los objetivos planteados. Una vez que se obtenía la autorización, se acudía a las aulas de clase para que las docentes pudieran apoyar. Una vez que aceptaban se les daba a conocer el consentimiento informado, mismo que firmaban una vez que accedían.

Procesamiento de la información

Una vez contestada la encuesta se guardaban los datos en el programa SPSS versión 26 para analizar los datos, porcentajes y frecuencias en figuras para poder entender el comportamiento de los datos obtenidos.

Cuestiones éticas

Esta investigación se cuidó y rigió con los principios de código Ético del Psicólogo de la Sociedad Mexicana de Psicología (2010) respecto a los participantes, se les garantizó la privacidad de la información y su uso único

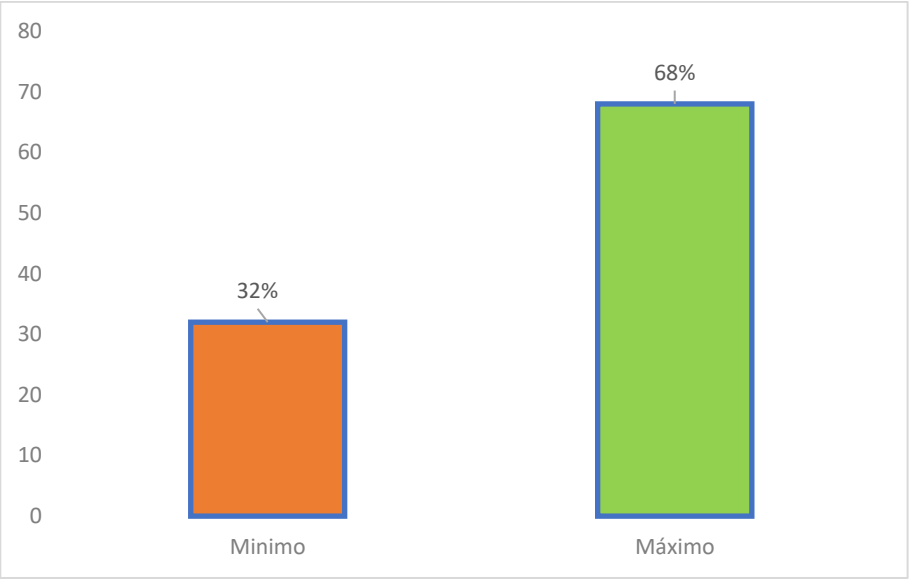
para propósitos de investigación, se les solicitó a las mujeres docentes su autorización mediante formato de consentimiento para la aplicación del instrumento.

Resultados

Se realizó el análisis de los datos para encontrar el estrés percibido y trabajo doméstico en mujeres docentes con los factores de hijos, control y expresión.

Figura 01

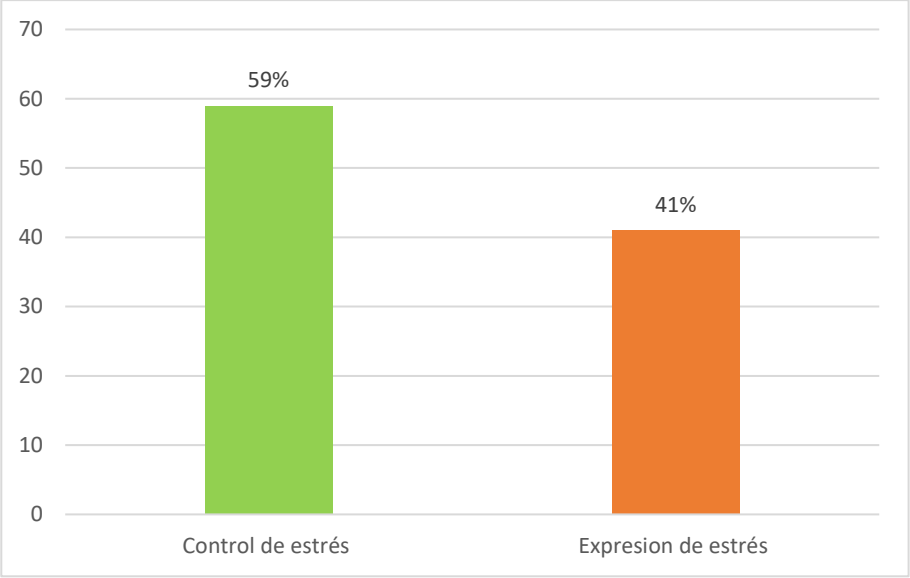
Mínimo y máximo de estrés percibido



En la figura 01, se observa el estrés percibido máximo en el 68% de las docentes, y el estrés percibido mínimo en el 32%.

Figura 02

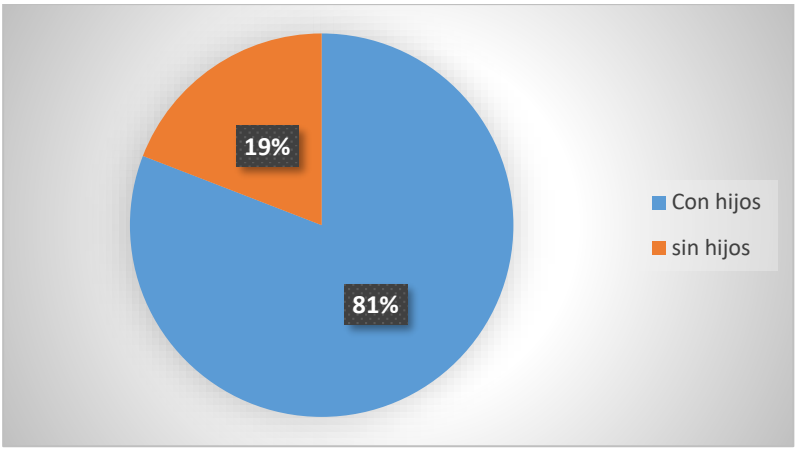
Control y expresión de estrés



En la figura 02, el 58% de las docentes se encuentra en control del estrés y el 41% se encuentran en expresión de estrés.

Figura 03

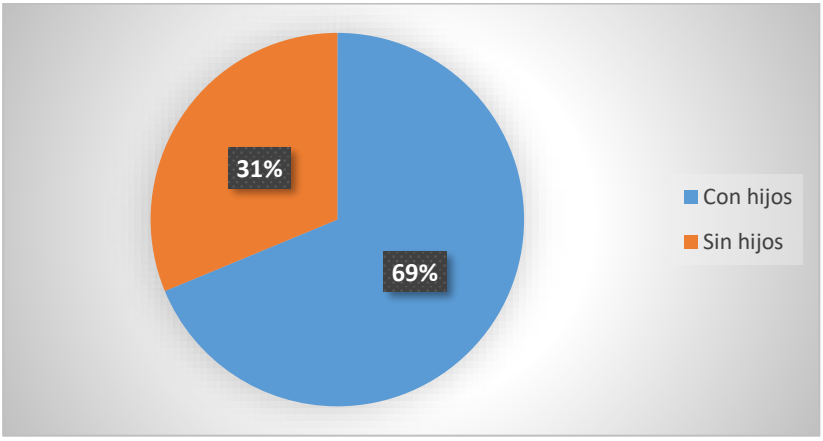
Estrés máximo e hijos



La figura 03 muestra el estrés máximo que representa al 68% de las docentes, se encontró 55 docentes (81%) con hijos y sin hijos 13 docentes (19%) sin hijos.

Figura 04

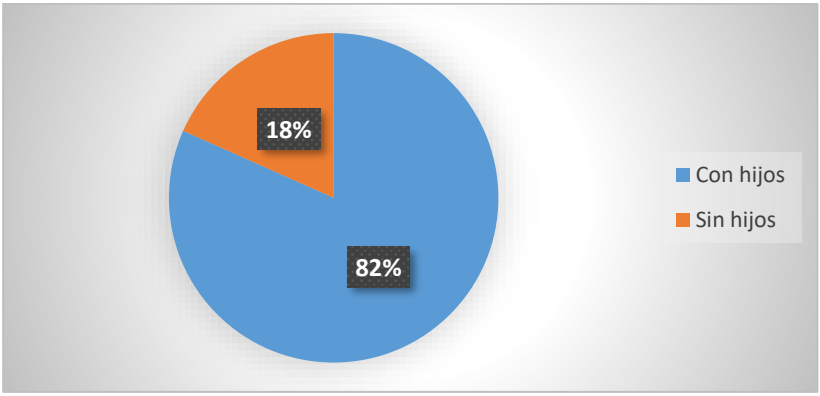
Estrés Mínimo e hijos



La figura 04 en estrés mínimo que representa el 32% de las participantes, se encontró 22 docentes con hijos que representan el 69% y sin hijos 10 docentes representado con el 31%.

Figura 05

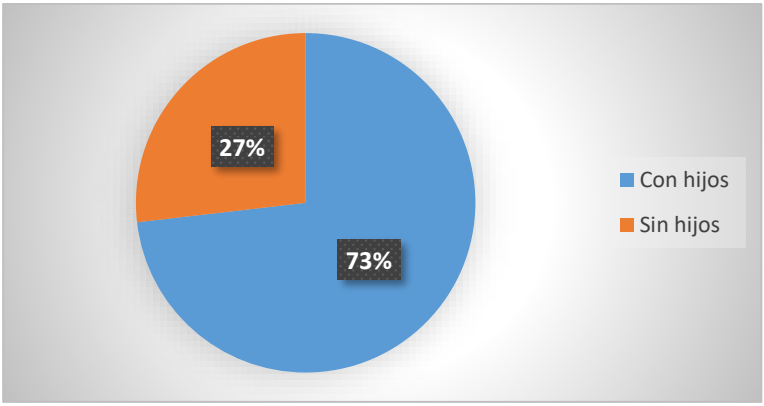
Control de estrés e hijos



El control de estrés que representa el 59% de las docentes con hijos 49 siendo el 82% y sin hijos 11con el 18%.

Figura 06

Expresión e hijos



La figura 06, Expresión e hijos representado con un 41%, las docentes con hijos 30 de ellas 73% y sin hijos 11 de ellas representan el 27%.

Discusión

Para las docentes participantes, el estrés percibido muestra relación más alta en comparación con la expresión, por lo cual se puede entender que se les dificulta la mayor expresión de sentimientos y pensamientos, siendo un aspecto muy destacado en lo que se ha escrito acerca de la psicología de la salud (Spielberget et al., 1999).

Esta relación alta entre el estrés percibido es un factor de manifestación que puede dar como resultado una relación baja de las docentes; calla lo que sienten, teniendo como resultado manifestaciones de estrés en su vida cotidiana, viviéndolo en sus ambientes cotidianos, así como en el centro de trabajo y en la casa donde desarrollan las labores domésticas.

Se tiene que entender que las emociones son construcciones conscientes que, al ser interpretadas por el cerebro con cargas de estrés, se viven como un peligro para las docentes.

Si se ajusta de manera consciente, el modelo de expresión permitiría a las docentes categorizar el esquema emocional para manifestar la falta de apoyo que ellas experimentan, manifestando lo que sienten, como el cansancio, la necesidad de apoyo y las consecuencias que experimentan en su salud, la afectación en las relaciones sociales e interpersonales, tanto en la casa como en los centros de trabajo. El rendimiento intelectual y el estrés percibido dejarían de ser un círculo vicioso que disminuiría de manera gradual la inexpresión, la falta de apoyo y la falta de reconocimiento en el estrés percibido como un problema no atendido ante el cansancio, el afecto negativo a los integrantes de la familia y todas las consecuencias que esto conlleva.

Moreno-Jiménez et al. (1997) realizaron una investigación donde abordan estrés percibido con la expresión de ira. Ellos encontraron que la queja y falta de apoyo que no se expresa va a traer consigo un afecto negativo para las personas con quien se relacionan, queja constante de lo

que se vive de manera cotidiana, y efectos negativos en la salud, malas relaciones interpersonales y bajo rendimiento, donde se notará la acción del estrés percibido de manera inespecífica.

Ellos sugieren que se tomen acciones preventivas para que las personas sean sensibles a los clamores de falta de apoyo que se viven de manera cotidiana y se reconozcan las labores domésticas realizadas por las amas de casa, con el objetivo de que se pueda afrontar el estrés percibido con recursos positivos y desarrollar el poder comunicarse de manera asertiva, utilizando recursos alternos y otros factores como la sobrecarga de trabajo y las tareas domésticas de los hijos y el cónyuge.

En otra investigación que realizaron Soares et al. (2007) en Suecia, encontraron que el 21% de las mujeres con doble jornada y amas de casa resalta lo relevante de poner atención y estudiar esta población. Pues ellos comentan que la escala PSS14 cuenta con todos los elementos para ser aplicada en poblaciones mexicanas de amas de casa. Pues esta escala cuenta con dos factores correlacionados que pueden mostrar aspectos emocionales con preguntas formuladas de tal manera que reflejan control o manifestaciones de estrés.

Es relevante considerar que la docencia va a estar siendo afectada por cambios sociales que se van presentando; así mismo, las instituciones educativas adaptan los enfoques pedagógicos a las necesidades que van modificándose. Las docentes tienen diferentes situaciones y factores que influyen en su trabajo, como la familia, los elementos con los que cuentan para desarrollar sus actividades, de forma que ellas se sientan satisfechas, por lo que se debe considerar una formación previa para poder entrar en dicha dinámica de cambios.

Rajkumar (2020) menciono, que la crisis de salud que se enfrentó en la pandemia trajo consigo síntomas de ansiedad y depresión en un 16 a 28% y se presentó el estrés en un 8%; fueron reacciones psicológicas habituales en la población.

Considerando el sexo, los resultados encontrados en esta investigación coinciden con estudios realizados con antelación donde se demuestra que

la mujer presenta un mayor estrés y ansiedad, así lo reportan De Pietri& Chiorri en el 2021.

Kowal et al. (2020) tomando el factor de los hijos, menciona que siempre se ha considerado una satisfacción que la vida proporciona a las familias y mujeres, sin embargo, cuando las personas experimentan niveles altos de estrés, se explica que se debe a que las docentes combinan demasiadas actividades y tareas juntas que les hace sentir insuficientes para cubrir las necesidades del cuidado de los hijos, experimentando tensión absoluta.

Donayre (2016) menciona que promover relaciones laborables sanas y que se promueva la comunicación efectiva en las personas que comparten una comunidad educativa generalmente va a tener como resultado una valoración positiva a las actividades realizadas junto con la remuneración económica, y los estímulos que la intuición proporciona ayudan a que las docentes experimenten bienestar en su lugar de trabajo. Sin embargo, si se vive una situación hostil y pesada, se experimentará todos los elementos estresantes.

Se recomienda que en futuras investigaciones se considere una cantidad de población más fuerte de mujeres docentes donde se pueda hablar de las necesidades de este tipo que viven ellas, en todos los países del mundo, pues esta investigación no puede generalizarse; sin embargo, los resultados se pueden considerar con otros factores sociodemográficos para poder ampliar esta temática con aspectos psicosociales.

Conclusiones

Existen estudios sobre el estrés percibido en las docentes, pero a pesar de la evidencia se debe seguir investigando sobre las demandas de las docentes y las cargas tanto académicas como familiares, observando las diferencias con más factores, como la edad, actividad docente, hijos, nivel socioeconómico para poder hacer más comparaciones con docentes hombres y relacionar todo esto con programas preventivos de cuidado de la salud.

Las docentes deben utilizar su capacidad y potencial para ser usados para

adaptarse y gestionar sus emociones de manera que no acumulen estrés en su vida para que sus actividades académicas las puedan disfrutar. Se deben implementar actividades necesarias para convertir la docencia en su pasión y gestionarla con las demás actividades que acompañan su vida diaria con el objetivo de no acumular estrés y, por lo tanto, poder promover su salud mental y física.

Los resultados obtenidos pueden tomarse en consideración para elaborar políticas públicas que las tomen en cuenta en sus diseños en la promoción de prevención de salud en docentes que laboran en instituciones educativas.

Referencias

Cohen, S., Kamarak, T., y Mermelstein, R. (1983). A global measure of perceived stress. Journal of Health and Social Behavior, 24, 385-396.

De Pietri, S. y Chiorri, C. (2021). Impacto temprano de la cuarentena por COVID-19 en el cambio percibido de los síntomas de ansiedad en una muestra italiana no clínica y no infectada. Journal of Affective Disorders Reports, 4 (diciembre de 2020), 100078.

Donayre, C. (2016). Percepción sobre estrés laboral en docentes de educación básica regular de nivel secundario que aplican programas internacionales en una institución educativa privada bilingüe (Tesis de Maestría). Pontificia Universidad Católica del Perú, Perú.

Fernández-Puig, Longás, J., Chamarro, A. & Virgili, C., (2015). Evaluando la salud laboral de los docentes de centros concertados: el cuestionario de salud docente. Journal of Wrok and Organizational Psychology, 31, 175-185

González, M. T., y Landero, R. (2007). Factor structure of the perceived stress scale in a sample from Mexico. The Spanish Journal of Psychology, 10(1), 199-206.

Hernández, Fernández & Baptista, (2014). Metodología de la Investigación (6ta. Ed.) México: McGraw-Hill.

INEGI, 2020). Cuenta satélite del trabajo no remunerado de los Hogares. Base 2013 – 2019 preliminar. México: Instituto Nacional de Estadística y Geografía.

Kowal, M., Coll-Martín, T., Ikizer, G., Rasmussen, J., Eichel, K., Studzińska, A., Koszałkowska, K., Karwowski, M., Najmussaqib, A., Pankowski, D., Lieberoth, A. y Ahmed, O. (2020). ¿Quiénes sufren mayor estrés durante la pandemia de COVID-19? Datos de 26 países y regiones. Psicología Aplicada: Salud y Bienestar, 12 (4), 946–966. https://doi.org/10.1111/aphw.12234

Lazarus, RS (1999). Estrés y emoción: Una nueva síntesis. Springer Publishing Co.

Moreno-Jiménez, B., Bustos, R., Matallana A., y Miralles T. (1997). La

evaluación del burnout. Problemas y alternativas. El CCB como evaluación de los elementos del proceso. Revista de Psicología del Trabajo y las Organizaciones, 12(2), 185-207.

Montiel-Jarquín, Á., Torres-Castillo, M., Herrera-Velasco, M. Ahuamada-Sánchez, Ó., Barragán-Hervella, R., García-Villaseñor, A., & Loría-Castellanos, J., (2015). Estado actual de depresión y ansiedad en residentes de traumatología y ortopedia en una unidad de tercer nivel de atención médica. Educación Médica, 16(2), 116-125.

Organización de las Naciones Unidas para las Mujeres ONU-Mujeres, (2015). Trabajo doméstico y de cuidados no remunerado. México: Entidad de la Organización de las Naciones Unidas para la Igualdad de Género y el Empoderamiento de la Mujer.

Organización Internacional del Trabajo (OIT, 2019). El trabajo de cuidados y los trabajadores de cuidados: Para un futuro con trabajo decente. Ginebra: Oficina Internacional del trabajo.

Organización Panamericana de la Salud [OPS] (2008). La economía invisible y las desigualdades de género. La importancia de medir y valorar el trabajo no remunerado. Washington: Organización Panamericana de la Salud/ CEPAL.

Perspectivas Sociales y del Empleo en el Mundo: Tendencias 2022. Ginebra: Organización Internacional del Trabajo.

Rajkumar, RP (2020). Desde enero de 2020, Elsevier ha creado un centro de recursos sobre la COVID-19 con información gratuita en inglés y mandarín sobre el nuevo coronavirus (COVID-19). Este centro se encuentra en Elsevier Connect, el servicio de noticias e información pública de la compañía. Asian Journal of Psychiatry, 52 (marzo), 1–5.

Soares, J. J.F., Grossi, G., y Sundin, Ö. (2007). Burnout among women: associations with demographic/socio-economic, work, life-style and health factors. Archives of Women's Mental Health, 10(2), 61-72.

Sociedad Mexicana de Psicología (2010). Código Ético del Psicólogo. Editorial Trillas.

Spielberger, C. D., Sydeman, S. J., Owen, A. E., & Marsh, B. J. (1999).

Measuring anxiety and anger with the State-Trait Anxiety Inventory (STAI) and the State-Trait Anger Expression Inventory (STAXI). In M. E. Maruish (Ed.), The use of psychological testing for treatment planning and outcomes assessment (2nd ed.), pp. 993–1021. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Síndrome de burnout en mujeres que son amas de casa y que además cuentan con actividad laboral remunerada

Salvador Bobadilla Beltrán[8], Leticia Carreño Saucedo[9], Daniel Cardoso Jiménez[10]

Resumen

El objetivo de la investigación fue describir el síndrome de burnout en mujeres que son amas de casa y además cuentan con actividad laboral remunerada; el estudio fue de tipo descriptivo. La variable considerada es el síndrome de burnout; la muestra se integró por un total de 50 mujeres que aceptaron participar en la investigación. Se utilizó el Cuestionario de burnout para Amas de Casa (CUBAC); el diseño de investigación es no experimental transversal. Los datos obtenidos se procesaron en el paquete estadístico SPSS versión 23 con la utilización de la estadística descriptiva.

Los resultados obtenidos muestran que, para el caso de "Los factores precursores", se encontraron datos más altos en el nivel medio con un 44.0%. En el caso del "Síndrome de burnout", la mayoría de las mujeres que trabajan se encuentran en el nivel bajo con un 42.0 %. En el análisis de las Consecuencias del burnout los resultados indican que el puntaje más alto se encuentra en el nivel bajo y el nivel medio con un 36.0 %. Finalmente,

[8] Dr. en Educación. Profesor Investigador de Tiempo Completo. Unidad Académica Profesional Tejupilco de la Universidad Autónoma del Estado de México. sbobadillab@uaemex.mx

[9] Dra. en Psicología. Profesora Investigadora de Tiempo Completo. Unidad Académica Profesional Tejupilco de la Universidad Autónoma del Estado de México. lcarrenos@uaemex.mx

[10] Dr. en Educación. Profesor Investigador de Tiempo Completo. Unidad Académica Profesional Tejupilco de la Universidad Autónoma del Estado de México. dcardosoj@uaemex.mx

se concluye que las amas de casa participantes no presentan manifestaciones del síndrome de burnout, con probabilidad de sentirse identificadas con el trabajo de ama de casa y su actividad laboral remunerada, cuentan con apoyo, le dan importancia al trabajo.

Palabras clave: Burnout, síndrome, Amas de casa, actividad laboral.

Introducción

El término burnout se empezó a utilizar a partir de 1977, tras la exposición de Maslach ante una convención de la Asociación Americana de Psicólogos, en la que conceptualizó el síndrome como el desgaste profesional de las personas que trabajan en diversos sectores de servicios humanos, siempre en contacto directo con los usuarios, especialmente personal sanitario y profesores (Martínez, 2010).

Más recientemente el burnout se ha definido como un estado de alteración el cual aparece en una persona que no padece ninguna alteración mental previa, misma que se puede desempeñar de forma adecuada tanto en su esfera laboral, como en el aspecto personal, puede surgir como una consecuencia del estrés crónico de este último, se combinan diferentes variables sean estas individuales, sociales o de carácter organizacional (Schaufiel, Leiter y Maslach, 2009, citados en Jiménez, 2014)

En la actualidad, Maslach define al burnout como una respuesta prolongada al estrés en el trabajo, un síndrome psicológico que nace de la tensión crónica producto de la interacción conflictiva entre el trabajador y su empleo (Olivares, 2017).

Originalmente se consideró que el burnout era un síndrome propio de profesiones de servicio a las personas, (Freudenberger, 1974; Maslach, 1976; citados en Vila, Küster y Pardo, 2012), mencionan que en la actualidad se han ampliado los estudios hacia a otros grupos con diferentes ocupaciones ya sea profesionales o no profesionales.

Para Gil-Monte y Figueiredo-Ferraz (2013, citado en López, 2017) la manifestación del burnout se caracteriza por un deterioro cognitivo (disminución del entusiasmo hacia el trabajo) y emocional (agotamiento psicológico), también considera actitudes y comportamientos de indiferencias e indolencias. Sin embargo, en algunos casos pueden aparecer emociones asociados a la culpa.

Por otra parte, las tareas o labores que son realizadas dentro de un espacio propio generalmente llamado hogar y cuyos beneficios son únicamente familiares, en la mayoría de las ocasiones no son consideradas

como productivas. Las mujeres que se dedican de manera exclusiva a las actividades del hogar son consideradas como inactivas, derivado de esta situación se les da poca valoración social. Sin embargo, se les asignan responsabilidades a través de los roles que deben desempeñar.

El trabajo doméstico se refiere a todas aquellas actividades que se realizan dentro del hogar; entre estas se pueden mencionar el cuidado de la familia, pareja e hijos, aseo de la casa, elaboración de alimentos, entre otras más. Como son actividades que se deben realizar al asumir el rol de madre y además como parte de una obligación, se ha considerado que no deben tener una remuneración como tal; sin embargo, esta actividad es rutinaria, tediosa y agotadora. (Escalera y Sebastián, 2000, citado en Jiménez, 2000)

La realización de actividades domésticas cuando se asume la función de ama de casa, y las tareas realizan dentro del hogar, la mayoría de las ocasiones son actividades poco reconocidas, y consideradas como no laborales desde un marco legal, por esta razón los expertos en ciencias sociales y lo relativo al trabajo descuidan su estudio como parte la sociedad (Maslach y Jackson, y Leiter, 1981).

Llevar a cabo numerosas tareas en el hogar a menudo supera sus capacidades, lo que tiene un impacto negativo en su salud física y mental. Además, estas repercusiones son interpretadas de manera diferente según el contexto en el que se desenvuelvan las mujeres (Maslach,1982).

De acuerdo con Bonaccorsi (1999) la distribución de roles se asienta en la separación entre el trabajo remunerado, identificado como productivo y el trabajo doméstico definido como improductivo. Esta situación tiene un origen cultural-ideológica entendida como división de subordinación y fundamentada como lo natural. Esta práctica ha sucedido en la mayoría de las sociedades sin modificarse de fondo, ya que actualmente aún se pueden observar la división del trabajo con pautas primitivas.

La doble jornada laboral se les atribuye a las mujeres que cuentan con una actividad laboral remunerada y además realizan labores domésticas. En estas situaciones se tiene una mayor carga de trabajo, lo que puede generar altos niveles de estrés; no se tienen tiempos de descanso. Ante esta situación

Bonaccorsi (1999) menciona que la mujer cuando realiza tareas remuneradas divide su tiempo en trabajar fuera y dentro de la unidad doméstica, esa doble jornada en parte les dificulta la posibilidad de llevar a cabo otras actividades que tiene relación con lo público.

En las últimas décadas, la actividad laboral remunerada es realizada también por las mujeres; la actividad laboral sumada con la actividad doméstica no remunerada se constituye en una sobrecarga de trabajo, que genera agotamiento físico y emocional, limita la satisfacción laboral y la realización personal en las mujeres. (Philco, 2024)

Para el caso de la mujer que trabaja y además atiende los trabajos domésticos, es importante considerar que se tiene la necesidad de buscar el equilibrio entre el mundo laboral y familiar; sin embargo, en la actividad laboral se presentan problemas que generan algunas situaciones que generan desequilibrio entre las demandas del trabajo y recursos individuales. (Casado, 2021)

Las mujeres destinan más del triple del tiempo en la semana a los trabajos de cuidado no remunerado en comparación con los hombres (Malaver-Fonseca, Serrano-Cárdenas y Castro-Silva 2021 citados en Philco, 2024).

El agotamiento y otras manifestaciones del síndrome de burnout pueden agravarse significativamente en el caso de las mujeres que experimentan la doble jornada. Esto implica que, además de su trabajo remunerado, también se encargan de las labores domésticas y el cuidado de los hijos. Este fenómeno está relacionado con las persistentes expectativas tradicionales de género que asignan a las mujeres la responsabilidad principal del cuidado de los hijos y del hogar (González, Landero y Moral, 2009).

Los síntomas conductuales y fisiológicos que se derivan de la aparición del burnout ocasionan consecuencias nocivas tanto para la organización como para el individuo (GilMonte y Neveu, 2013; citados en López, 2017).

Las afecciones físicas más comunes incluyen dolores de cabeza, problemas gastrointestinales como gastritis y colitis, dificultades de concentración, alergias, amenorreas y dolores musculares. Por otro lado, las afecciones de tipo psicológico se manifiestan a través de síntomas como

irritabilidad, depresión, ansiedad, fatiga, agotamiento, angustia y estrés. (Velásquez, 2010).

Al reconocer la presencia de factores de riesgo que pueden contribuir al desarrollo del síndrome de burnout en amas de casa, se pueden diseñar estrategias preventivas o mitigadoras. Esto no solo beneficia el desarrollo personal y el bienestar físico de las amas de casa, sino que también promueve relaciones más saludables con sus parejas sentimentales, hijos y las personas que forman parte de su entorno social (Kushnir y Melamed, 2006).

Según Guerrero (2003), existen diversos factores tanto en la vida laboral como en la vida fuera del trabajo que pueden tener un impacto positivo o negativo en la experiencia de una persona. Estos factores incluyen su nivel de conocimientos y habilidades, su género, sus expectativas profesionales, su estilo de vida, sus valores, la forma en que fueron criados, su susceptibilidad al estrés, sus estrategias para enfrentar las dificultades, las oportunidades de empleo disponibles, la diversidad de roles que desempeñan, el tiempo disponible para llevar a cabo todas estas responsabilidades y la naturaleza y disponibilidad de apoyo social.

En efecto, el síndrome de burnout implica una evaluación negativa de los logros personales, tanto en el trabajo como en las relaciones con otras personas. Esto conduce a que las personas se sientan insatisfechas consigo mismas y descontentas con sus logros laborales, especialmente cuando trabajan en entornos que implican interacciones constantes con otras personas. Maslach (1982) al perfeccionar la comprensión del burnout, enfatiza que el núcleo del fenómeno radica en el proceso de erosión psicológica y los resultados psicológicos y sociales que surgen de una exposición crónica al estrés.

La sensación de ineficacia y falta de logros; esta dimensión se relaciona con la percepción de que uno no es competente en su trabajo y la sensación de que no está logrando resultados significativos. Los individuos que experimentan esta dimensión del burnout pueden sentir que su trabajo no tiene un impacto positivo y que están atrapados en un ciclo de ineficacia.

Esto puede llevar a una disminución de la autoestima y la satisfacción laboral. Estas tres dimensiones juntas componen la experiencia completa del síndrome de burnout laboral, y su presencia puede afectar significativamente la salud mental y el bienestar de los trabajadores.

La dimensión del sentimiento de cinismo y desapego por el trabajo es una parte integral del contexto interpersonal del síndrome de burnout. Esta dimensión se desarrolla en respuesta al agotamiento emocional excesivo y actúa como especie de mecanismo de protección emocional ante la sobrecarga. Se caracteriza por manifestarse de manera negativa, insensible o excesivamente apática hacia varios aspectos del trabajo.

Cuando las personas se encuentran trabajando intensamente y enfrentando una carga excesiva de tareas, es probable que comiencen a distanciarse emocionalmente. Esta dimensión implica un alejamiento gradual de la implicación emocional en el trabajo y puede dar lugar a actitudes cínicas y desapegadas hacia las responsabilidades laborales. Las complicaciones asociadas con esta dimensión se centran en el distanciamiento emocional. Este distanciamiento puede conducir a la pérdida de idealismo en el trabajo y a la deshumanización de las interacciones laborales. Con el tiempo, esto puede llevar no solo a la búsqueda de formas de reducir la carga laboral, sino también al desarrollo de una actitud negativa hacia las personas y las tareas laborales en sí mismas.

La respuesta negativa hacia el trabajo y las personas puede tener un impacto significativo en la satisfacción laboral y en la calidad de vida de los individuos que experimentan el síndrome de burnout (Ramírez, 2012).

La dimensión de sensación de ineficacia y falta de logros en el síndrome de burnout representa la parte relacionada con la autoevaluación de la persona afectada. Se reflejan sentimientos de incompetencia y la sensación de no lograr metas ni ser productivo en el trabajo; este debilitamiento en la autoeficacia se agrava cuando faltan recursos en el entorno laboral, así como apoyo social y oportunidades de desarrollo profesional.

Esto puede llevar a una visión negativa tanto de uno mismo como de los demás (Lazarus, 1999). Se pretende que las amas de casa comprendan que

su labor es esencial para la vida diaria, tanto a nivel familiar como personal. Su función desempeña un papel fundamental en mantener el orden y la organización en los hogares, y su trabajo contribuye a la limpieza y el bienestar general, como señalan Maslach y Jackson (1981).

El origen de este problema es que las amas de casa no se sienten respetadas con su labor doméstica y mucho menos valoradas, ya que las familias pasan desapercibida esta labor tan indispensable y hace que las mujeres se sientan cansadas, y hasta con dolores físicos, e incluso hacen las cosas por deber o costumbre, más que con amor (Martínez y López 2005).

El sentido de este es que, en lo personal, le tome mucha importancia, ya que esta labor es indispensable en la vida diaria e incluso es importante para toda la familia, en especial para todas aquellas que aportan al hogar, ayudando a las amas de casa con este trabajo que incluso a veces les prohíbe hacer cosas que a ellas les gusta, cosas como hacer ejercicio, salir con amigas o leer un libro (López 2005).

Método

Objetivo general:

Describir el síndrome de burnout en mujeres que tienen actividad como amas de casa y amas de casa con actividad laboral.

Tipo de estudio

Se trata de un estudio de tipo descriptivo, ya que se estudia el síndrome de burnout tal y como se presenta en las participantes.

Variable

Se consideró como variable para esta investigación al síndrome de burnout.

Definición Conceptual:

El síndrome de burnout se refiere al agotamiento físico y emocional que se manifiesta en actitudes negativas hacia el trabajo, lo que a su vez resulta en

una pérdida de interés en las responsabilidades laborales (Maslach y Pines, 1977).

Población y tipo de muestreo

Se consideró como población únicamente a las mujeres amas de casa que tienen residencia permanente en la colonia centro de la cabecera Municipal de Tejupilco, cuidando que cumplieran con las características específicas y los requisitos específicos para esta investigación, se utilizó un muestreo no probabilístico, y se empleó la técnica bola de nieve donde una ama de casa refería a otra para realizar la invitación a participar en la investigación.

Muestra

La muestra se integró por dos grupos con un total de 50 mujeres cada uno de ellos, las participantes decidieron participar de forma voluntaria considerando los siguientes criterios de inclusión; el rango de edad va de 20 a 45 años; todas ellas radican en la colonia centro del Municipio de Tejupilco en el Estado de México, que sean amas de casa y realicen las actividades del hogar para el caso del primer grupo, el siguiente grupo si integró por mujeres amas de casa y que además cuenten con un trabajo laboral remunerado. Se consideró que las participantes tengan hijos cuyas edades van de 1 a 4; el tamaño de sus hogares va de pequeñas a grandes y el nivel económico se puede clasificar como medio.

Instrumento

Para la investigación se utilizó el Cuestionario de burnout para Amas de Casa (CUBAC), este se basa en el Cuestionario Breve de burnout (CBB) desarrollado por Moreno-Jiménez en 1997. El CUBAC consta de 21 ítems tipo Likert con opciones de respuesta de 1 a 5, en donde 1 es en ninguna ocasión, 2 rara vez, 3 algunas veces, 4 frecuentemente y 5 la mayoría de las veces.

Está dividido en tres apartados; cada uno de ellos consta de diferente número de ítems que evalúan diferentes aspectos relacionados con el

síndrome de burnout en amas de casa. Estos tres grupos son "Antecedentes del síndrome" integrado por 9 ítems, y se incluyen los siguientes, 2, 4, 6, 8, 9, 10, 14, 16 y 20. Estos ítems se enfocan en identificar situaciones o factores que pueden contribuir al desarrollo del síndrome de burnout en amas de casa. En ellos se incluyen características de la tarea, la organización y el tedio.

El otro grupo se refiere al "Síndrome de burnout" y se integra de 9 ítems, entre ellos los ítems 1, 3, 5, 7, 11, 12, 15, 18, y 19. Esta sección evalúa la presencia de síntomas y signos característicos del síndrome de burnout en amas de casa.

El último grupo se enfoca en conocer las "Consecuencias del Burnout" en este apartado solo se consideran 3 ítems y estos son el 13, 17 y 21. Estos ítems se centran en las posibles consecuencias tanto físicas, psicológicas y sociales que puede generar la presencia del síndrome de burnout en la vida de las amas de casa.

Se califica con puntuaciones alta, media y bajo niveles de burnout. Los participantes proporcionan sus respuestas en función de su experiencia personal. Este cuestionario puede ser una herramienta útil para identificar y comprender el impacto del burnout en las amas de casa y puede ser utilizado en investigaciones y evaluaciones de salud mental.

La validación para su aplicación en población mexicana tiene un alfa de Cronbach de 0.80 para el apartado de antecedentes del burnout, de 0.81 para el síndrome de burnout y de 0.77 para el apartado de las consecuencias del burnout.

Diseño de la investigación

El diseño de la investigación es no experimental de corte transversal; este diseño te permitirá obtener una situación actual sobre la presencia del síndrome de burnout en el contexto que las amas de casa tienen en el momento de la realización de la investigación.

Captura de la información.

Se identificó a las participantes, se les realizó una visita para invitarlas a participar, las mujeres que decidieron hacerlo se les solicitó su consentimiento informado y a la vez se pidió un tiempo o un espacio para realizar la aplicación. Una vez definido el momento para la aplicación, se acudió nuevamente con las mujeres y se aplicó el instrumento. Cabe mencionar que, en algunos casos, al momento de invitarlas, inmediatamente aceptaron participar, por lo que no fue necesario buscarlas nuevamente.

Procesamiento de la información

Una vez obtenida la información, se realizó la base de datos y se procesó en el paquete estadístico SPSS versión 25. Con la utilización de la estadística descriptiva, se obtuvieron los porcentajes para cada uno de los grupos que integran el instrumento y con ello se elaboraron las figuras para la representación de los datos.

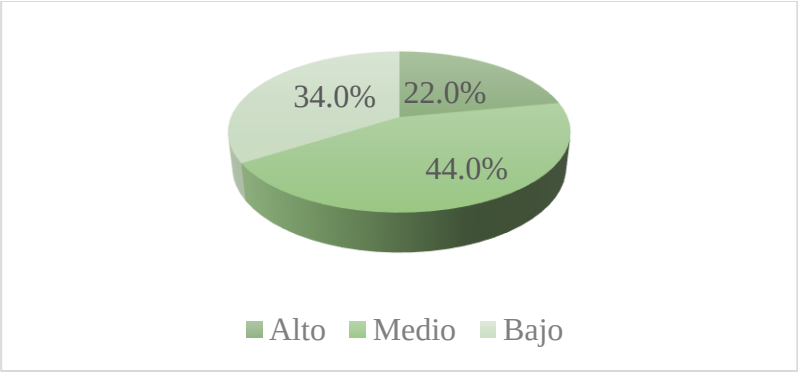
Cuestiones éticas

La investigación se realizó de manera responsable, cuidando el respeto a los derechos de las participantes, cuidando su integridad y dignidad, además de la integridad de la investigación misma. Se solicitó el consentimiento informado, se cuidó la confidencialidad, la protección de datos personales y posibles daños ocasionados, los resultados obtenidos se utilizaron con fines exclusivos de la investigación, con el cuidado de estos aspectos; la investigación se encaminó hacia una responsabilidad social. Por otra parte, de cuidó el cumplimiento de los principios de código Ético del Psicólogo de la Sociedad Mexicana de Psicología (2009).

Resultados

Figura 01

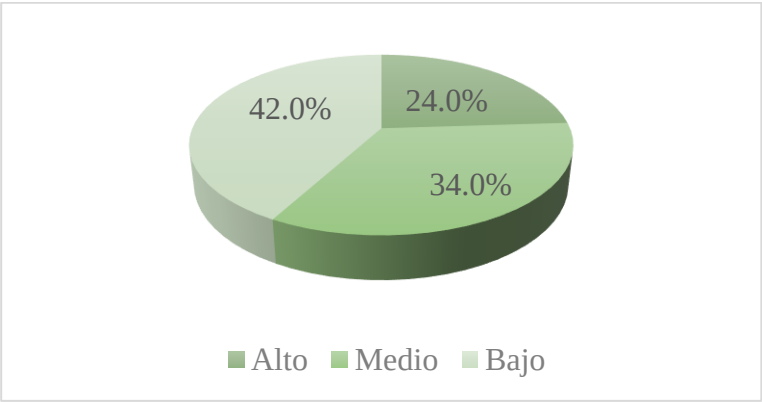
Factores precursores



En los resultados que muestran la figura 01, se muestra que el 34.0% de las participantes se ubica en el nivel bajo con respecto a los precursores del burnout; además, un 44.0% se ubica en el nivel medio y, finalmente el 22.0% de las participantes se ubicó en un nivel alto.

Figura 02

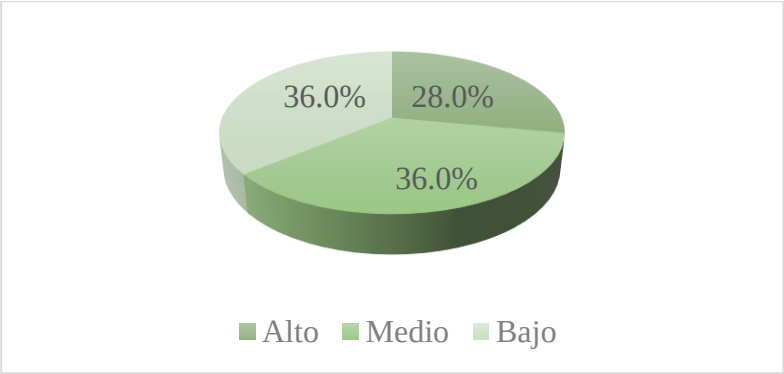
Síndrome de burnout



Como se puede observar en la figura 02, el 42.0% de las participantes se ubicó en un nivel bajo al momento de identificar el síndrome de burnout; por otra parte, el 34.0% se encuentra en el nivel medio y solo el 24.0% se encuentra en el nivel alto.

Figura 03

Consecuencias del burnout



La figura 03 muestra los resultados para las consecuencias del burnout. Como se puede observar, el 36.0% de las participantes se ubica en el nivel bajo; también se observa que el 36.0% de las participantes se ubica en el nivel medio y finalmente, solo el 28.0% de las amas de casa se ubicó en un nivel alto.

Discusión

Los resultados para los precursores o precursores del burnout indican que el 34.0% de los participantes se ubica en el nivel bajo; esto difiere de los resultados encontrados por Rodríguez, Tillos y Baute (2014) quienes reportan que al menos el 42,9 % de las amas de casa no se encuentran afectadas frente a las características de la tarea del hogar. Los resultados difieren de los encontrados en el trabajo de investigación de Calzada, Cuero y Novoa (2023) quienes reportan que tan solo el 2.5% de las amas de casa se ubicaron en el nivel bajo.

Los resultados obtenidos en esta investigación también son similares con los resultados encontrados por Osorio (2025) ya que en su investigación reporta que el 33% se ubica en un nivel bajo en cuanto al cansancio emocional derivado de la presencia de burnout. Y aunque de forma general los resultados también difieren de lo reportado por Cabrera (2014) debido a que el 89.30 % de los participantes en su investigación se ubican en la dimensión de antecedentes.

Finalmente, los resultados difieren de lo reportado por Arias, Terán y Maldonado (2025) ya que en su investigación únicamente el 3.5 se ubicó en el nivel bajo en cuanto al agotamiento emocional derivado de la presencia del burnout en las participantes.

Si bien es cierto que el trabajo como ama de casa y las actividades que realizan suelen ser consideradas como no remuneradas, razón es que no se les otorga el reconocimiento adecuado en términos de trabajo desde una perspectiva legal y social. Sin embargo, es importante destacar que estas actividades desempeñan un papel crucial en la sociedad y tienen un impacto significativo en la vida de las personas que las realizan.

El síndrome de burnout en amas de casa es un tema relevante que merece una atención especial, ya que estas mujeres enfrentan múltiples demandas y responsabilidades en su rol doméstico.

El estudio de esta problemática ha dado origen a múltiples investigaciones que han abordado este tema, y es fundamental comprender cómo estas mujeres pueden verse afectadas por el estrés y el agotamiento debido a las cargas que enfrentan en su papel de amas de casa. A medida que se reconozca la importancia de estas actividades y se comprendan mejor los desafíos que enfrentan las amas de casa, se puedan tomar medidas para brindar apoyo y recursos adecuados a este grupo de mujeres que desempeñan un papel fundamental en la sociedad.

Es interesante observar que los resultados obtenidos en este estudio son similares a los encontrados en otra investigación realizada por Arana, Pando y Pérez (2004) en el mismo contexto geográfico (el barrio Rodrigo de Bastidas en Santa Marta, Colombia) quienes sugieren que existe cierta

consistencia en los hallazgos relacionados con el síndrome de burnout en amas de casa en esa área específica.

Es interesante observar que los resultados del estudio sobre los precursores del síndrome de burnout en amas de casa coinciden con el trabajo de Atance (1997) en lo que respecta al trabajo doméstico y su relación con la satisfacción de necesidades de primer orden de los miembros de la familia. Esto sugiere que la perspectiva que se presenta en la investigación está respaldada por la literatura existente y que las actividades relacionadas con el trabajo doméstico pueden tener un impacto significativo en el bienestar de los miembros del hogar.

Caballo y Simón (2000) realizaron un estudio sobre los precursores del síndrome de burnout en amas de casa y sus resultados reflejan la percepción que tienen las amas de casa sobre el trabajo doméstico en relación con su identidad femenina y su impacto en la salud, haciendo notar que la idea de que las amas de casa consideran el trabajo doméstico como parte de su identidad femenina y como generador de enfermedades es una perspectiva importante que resalta la complejidad de este tema.

Los resultados de la presente investigación para la dimensión "síndrome de burnout" indican que el 42% de las participantes se ubican en un nivel bajo. Esto difiere de lo reportado por Chacón, Grau, Hernández y Román (2005) quienes reportan en su investigación que el dato más representativo indica que nivel de síndrome de burnout se ubicó en la clasificación de nivel alto. También se nota una diferencia con los resultados reportados por Escamilla, Rodríguez, Peiró y Tomás (2008) quienes reportaron que, al analizar la variable de síndrome de burnout, el dato más representativo indicaba un nivel alto.

Los resultados encontrados son muy similares a los reportados por Rodríguez, Trillos y Baute (2013), quienes reportan que el 41.9% no están afectadas por síndrome de burnout.

Aguilera y Alba (2010; citados en Bedoya, 2016) indican que la presencia del síndrome de burnout puede estar presente y acontecer como respuesta a un estrés crónico. Además de reconocer que el estrés es un factor, en

cierto sentido, lento y progresivo y, a la vez, silencioso, hace difícil detectarlo.

De acuerdo con Saboría e Hidalgo (2015) el síndrome de burnout fue declarado, en el año 2000, por la Organización Mundial de la Salud (OMS) como un factor de riesgo laboral, debido a su capacidad para afectar la calidad de vida, salud mental e incluso hasta poner en riesgo la vida del individuo que lo sufre, aspectos que pueden afectar a las mujeres amas de casa que cuentan con una actividad laboral remunerada.

Cabe mencionar que quienes padecen el síndrome de burnout son personas que responden a un estrés prolongado: tal sería el caso de las amas de casa que cuentan con un trabajo remunerado. Se enfrenta a situaciones donde el organismo reacciona ante los factores generadores de estrés, entre ellos: fatiga, ineficacia y hasta la negación de los hechos que lo motivan (Reynier García Rodríguez, 2021; citados en Parrales-Ponce, Chilán-Santana y Macias-Villamil, 2024).

Es importante comprender que el estrés no siempre tiene una connotación negativa, ya que es una respuesta específica y "normal" del organismo a una demanda del ambiente externo. Una respuesta a cualquier situación física, biológica o psicosocial que el sujeto deba afrontar, de tal forma que el estrés no es el estímulo, sino la reacción a éste.

En los resultados de la presente investigación, en la dimensión "consecuencias del burnout" se encontró que el 28% de las participantes se ubican en el nivel alto, Estos resultados son totalmente diferentes a los reportados por Rodríguez, Trillos y Baute (2014) quienes en su investigación solo reportan que el 6.4% de las participantes se encuentran afectadas. Los resultados son similares a los que presentan Calzada, Cuero y Novoa (2023) quienes encontraron en su investigación que el 55% de las participantes se ubicaron en el nivel alto. Por otra parte, los resultados también coinciden con los datos aportados por Osorio (2025) quien reporta un 33% de cansancio emocional ante el efecto de las consecuencias del burnout.

Los resultados difieren del dato que aporta Cabrera (2014) en su investigación, que de forma general encontró que el 80.50% de su población no tiene consecuencias del burnout. Peor, también los resultados de esta investigación son similares a los que reporta Jiménez (2014) ya que en su investigación encontró que el 33.4% de las participantes no padecen el síndrome de burnout.

Considerando a Pérez (2010) quien nos explica que las consecuencias sociales se relacionan con la organización del trabajo que desarrolla el sujeto, siendo la más importante su reacción tendente al aislamiento y su desprecio de cualquier forma de interacción social. También se ha observado que las personas con altos niveles de burnout tienen menos satisfacción con la pareja y las conductas en el hogar son de irritación, disgusto y tensión. Esta situación incide especialmente en el deterioro de las interacciones personales.

Los aportes de Vinaccia y Alvaran (2004; citado en González, Landero y Moral, 2009) pueden dar la posibilidad de explicar que, entre las consecuencias del burnout, se mencionan las actitudes y conductas, como la intención de abandonar la organización donde se trabaja.

Kushnir y Melamed (2006 citado en González, Landero y Moral (2009)) también mencionan el posible agotamiento y las otras manifestaciones del burnout pueden verse agravadas en el caso de la doble jornada de muchas mujeres, donde, además del trabajo remunerado, tienen que realizar el trabajo doméstico y el cuidado de los hijos; esto relacionado con las expectativas persistentes alrededor del mundo respecto al rol tradicional de la mujer, que implica que el cuidado de los hijos y del hogar son responsabilidades principalmente de las mujeres.

Conclusiones

Después de realizar el análisis de los resultados, se llegó a las siguientes conclusiones:

Se aportó evidencia a favor de la hipótesis de investigación menor síndrome, mayor trabajo. El síndrome no determina la autoestima de la

familia, sino cómo es que se siente la ama de casa cuando la familia tiene frecuentemente exigencias, o si la familia reconoce poco los esfuerzos que hace por ellos, y si la apoyan en las decisiones que toma como ama de casa o también si su trabajo como ama de casa carece de interés.

El 34.0% de los participantes se ubica en el nivel bajo con respecto a los precursores del burnout, que son estar harta, exigencias, escasos retos personales, mal humor, poco reconocimiento, interés personal, agotamiento, tareas de casa sin amor, por lo cual se manifiesta que se encuentran con rasgos de antecedentes en cuanto al síntoma mencionado.

El 42.0% de los participantes no presentan manifestaciones en cuanto al síndrome de burnout, que son identificación con el trabajo de ama de casa, apoyo, relaciones personales, importancia del trabajo, trabajo repetitivo, ambiente y clima del hogar, trabajo aburrido, ya que se encuentran en un nivel bajo.

Finalmente, se concluye que el 36% de las participantes no tiene consecuencias que son la repercusión en la salud personal, las relaciones familiares y personales y el menor rendimiento, ya que son evidentes en cuanto al síndrome de burnout.

Referencias

Arias, G., W. L.; Terán, A., G. y Maldonado, L., M. (2025). Predictores del síndrome de Burnout en amas de casa de Arequipa durante la pandemia de Covid-19. Perspectiva de Familia (Perspectiva fam. Vol. 7, págs. 11-3. https://www.researchgate.net/publication/388321350_Predictores_del_sindrome_de_Burnout_en_amas_de_casa_de_Arequipa_durante_la_pandemia_de_Covid-19

Atance, M., J. C. (1997). Aspectos epidemiológicos del síndrome de Burnout en personal sanitario. Revista Española de Salud Pública, 71(3), 293-303. http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1135-57271997000300008&lng=es&tlng=es

Bedoya, M., E. A. (2016). Síndrome de Burnout en la población trabajadora de un prestador de servicios de salud rural. ORP Journal. (5). 15-25. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5454010.pdf

Bonaccorsi, N. (1999) El trabajo femenino en su doble dimensión: Domestico y asalariado. La aljaba, (4). pp. 1-7. https://www.redalyc.org/pdf/278/27800607.pdf

Cabrera, N., J. A. (2014). Frecuencia del síndrome de Burnout en amas de casa [Tesis de especialización, universidad Autónoma de México]. Repositorio Institucional. https://ru.dgb.unam.mx/bitstream/20.500.14330/TES01000708627/3/0708627.pdf

Calzada, A., P. L.; Cuero, F., K. D. y Novoa, D., A. V. (2023). Habilidades sociales y síndrome de burnout en amas de casa entre 19 a 25 años de la ciudad de Villavicencio [Tesis de Licenciatura, Universidad Santo Tomás Facultad de Psicología]. Repositorio Institucional. https://repository.usta.edu.co/server/api/core/bitstreams/8a5e6532-ea30-4c30-9d9b-bdb3d941a974/content

Casado, V., L. (2021). Bienestar laboral, la mujer en el mundo laboral y burnout. [Tesis de posgrado, Universidad Internacional de Andalucía; Universidad de Huelva]. Repositorio Institucional. https://dspace.unia.es/bitstream/handle/10334/5783/1019_Casad

o.pdf?sequence=1

González, R., M. T.; Landero, H., R. y Moral, J. (2009). Cuestionario de Burnout para amas de casa (CUBAC): evaluación de sus propiedades psicométricas y del Modelo Secuencial de Burnout. Universitas Psychologica, 8 (2), pp. 533-543. https://www.redalyc.org/pdf/647/64712165020.pdf

Guerrero (2003) Los roles no laborales y el estrés en el trabajo. Revista Colombiana de Psicología, 3(12), 73-84

Jiménez, R., A. I. (2014). Frecuencia del síndrome de burnout en amas de casa y su comparación en mujeres con trabajo remunerado [Tesis de posgrado, Universidad Nacional Autónoma de México]. Repositorio Institucional. https://ru.dgb.unam.mx/bitstream/20.500.14330/TES01000700925/3/0700925.pdf

Kushnir y Melamed, (2006). Estrés doméstico y bienestar de las mujeres empleadas: interacción entre las demandas y el control de decisiones en el hogar. Roles sexuales, 54(9-10), 687-694.

Lazarus (1999) Estrés y emoción, manejo e implicaciones en nuestra salud. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer

López, C., A (2017). El Síndrome de Burnout: Antecedentes y consecuentes organizacionales en el ámbito de la sanidad pública gallega [Tesis de Licenciatura, Universidad de Vigo]. Repositorio Institucional. pp. 1-276. https://www.investigo.biblioteca.uvigo.es/xmlui/bitstream/handle/11093/791/sindrome_burnout_antecedentes_consecuentes_organizacionales_sanidad_gallega_analia.pdf?sequence=1

Martínez, P., A. (2010). El síndrome de burnout. evolución conceptual y estado actual de la cuestión. Vivat Academia, (112), pp. 42-80. www.redalyc.org/articulo.oa?id=525752962004

Maslach (1982) Maslach, (1982). Burnout. El costo de cuidar. ¿Qué hemos aprendido sobre el agotamiento y la salud? Psicología y Salud, 16 (5), 607-611. Nueva York: Prentice-Hall Press

Maslach y Jackson (1981) inventario de bournout, Manual. Palo Alto:

Universidad de California, Consulting Psychologist. pp. 191-218. https://www.researchgate.net/publication/277816643

Olivares, F., V. (2017). Comprendiendo el Burnout. Ciencia y trabajo. No. 58. 59-6. https://www.scielo.cl/pdf/cyt/v19n58/0718-2449-cyt-19-58-00059.pdf3

Osorio, O., C. C. (2025). Estrés laboral y burnout en trabajadoras domésticas: Comparación en tres regiones colombianas. Revista Venezolana de Gerencia, 30 (110), 1062-1082. https://doi.org/10.52080/rvgluz.30.110.18

Parrales-Ponce, N. R.; Chilán-Santana, C. I. y Macias-Villamil, G. N. (2024). Síndrome de burnout, problema latente en trabajadores de la salud. Journal Scientific MQR Investigar. 8 (1). 3329-3339. https://www.researchgate.net/publication/378583848_Sindrome_de_burnout_problema_latente_en_trabajadores_de_la_salud

Philco, L., P. (2024). Desafíos de la distribución del trabajo doméstico y cuidados no remunerados en hombres y mujeres profesionales en salud. pp. 1157-127. https://www chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/c

Rodríguez, U., Trillos, L.F. & Baute, V.C. (2014). Caracterización del síndrome de Burnout en amas de casa residentes en el barrio Rodrigo de Bastidas de la ciudad de Santa Marta, Colombia. Psicogente, 17(32), 431-441.

Velásquez, (2010) Ser mujer jefa de hogar en Colombia. Revista de la información básica, 8(4), 1-3. Recuperado de http:// www.dane.gov.co/revista_ib/html_r8/articulo4 l

Vila, L., N., Küster, B., I y Pardo, S., E. (2012). Antecedentes y efectos del burnout-engagement del vendedor. Cuadernos de Economía y Dirección de la Empresa CEDE. 15 (3). pp. 154-167. https://www.elsevier.es/es-revista-cuadernos-economia-direccion-empresa-cede-324-articulo-antecedentes-

Relación entre hábitos de estudio y sexo en estudiantes de nuevo ingreso a la universidad

Daniel Cardoso Jiménez[11]*, Salvador Bobadilla Beltrán[12], Leticia Carreño Saucedo[13]

Resumen

El objetivo fue determinar el grado de relación de los hábitos de estudio y el sexo en estudiantes de nuevo ingreso a la licenciatura en Administración durante el año 2024. La población fue de 19 mujeres y 13 hombres, que provienen de lugares rurales, semiurbanos y urbanos, con edades entre 17 y 19 años. Se hizo uso del Inventario de Hábitos de Estudio (Pozar, 2002). La información se analizó con el Statistical Package for the Social Sciences, calculando una estadística descriptiva y un análisis correlacional de Pearson. En las escalas de condiciones ambientales, planificación de estudio, utilización de materiales y asimilación de contenidos destacaron las mujeres en niveles de uso bien y excelente; en hombres superaron el nivel de usanza normal a las mujeres. Con respecto a la correlación de Pearson, existe correlación altamente significativa ($p<0.01$) entre el sexo y las condiciones ambientales; una correlación significativa ($p<0.05$) entre el sexo, la planificación del estudio y la utilización de materiales, y no exhibe correlación significativa ($p<0.05$) entre el sexo y la asimilación de contenidos. Los resultados evidencian un mayor uso en mujeres en la

[11]* Dr. en Educación. Profesor Investigador de Tiempo Completo. Unidad Académica Profesional Tejupilco de la Universidad Autónoma del Estado de México. dcardosoj@uaemex.mx**.** Autor correspondencia.

[12] Dr. en Educación. Profesor Investigador de Tiempo Completo. Unidad Académica Profesional Tejupilco de la Universidad Autónoma del Estado de México. sbobadillab@uaemex.mx

[13] Dra. en Psicología. Profesora Investigadora de Tiempo Completo. Unidad Académica Profesional Tejupilco de la Universidad Autónoma del Estado de México. lcarrenos@uaemex.mx

mayoría de las escalas evaluadas y una relación significativa entre el sexo y varios hábitos de estudio en estudiantes de nuevo ingreso en Administración, salvo en asimilación de contenidos, donde no se encontró una correlación significativa.

Palabras clave: hábitos, estudio, sexo, estudiantes, universitarios.

Introducción

La transición de la educación media superior a la educación superior marca un punto de manifestación biográfica y académica de profunda repercusión; no se trata solamente de un cambio de escenario institucional, sino de un ambiente cultural y cognitivo radicalmente diferente, que exige una reconfiguración fundamental de las estrategias de aprendizaje, la gestión de la autonomía y la propia identidad del estudiante (Tinto, 1993; Pascarella y Terenzini, 2005).

Para la gran mayoría de los jóvenes, el ingreso a la universidad representa la confrontación inicial con un entorno caracterizado por una libertad sin precedentes, pero también por una responsabilidad individual magnificada. La estructura, a menudo más directiva y contenida de la educación media superior, da paso a opciones curriculares, metodologías pedagógicas diversas, desde clases magistrales hasta aprendizaje basado en problemas, sistemas de evaluación espaciados, pero de alto impacto y la demanda ineludible de autogestionar el propio itinerario formativo (Hermosillo, 2008; Vries et al., 2011).

Este tránsito, inherentemente complejo, se ve adicionalmente tensionado por una multiplicidad de factores contextuales, como señalan Hernández et al. (2012), el ritmo académico acelerado, la densidad conceptual de los programas de estudio, la necesidad de navegar horarios a menudo fragmentados y la imperiosa tarea de conciliar las demandas académicas con responsabilidades familiares, laborales o sociales preexistentes, configuran un panorama que puede generar niveles significativos de estrés y desorientación, especialmente, durante los primeros semestres y la capacidad de adaptarse exitosamente a este nuevo entorno se convierte, por tanto, en un predictor crucial no solo del desempeño académico, sino también de la persistencia y la culminación satisfactoria de los estudios universitarios.

En este escenario crucial de adaptación y desafío, los hábitos de estudio se ven no como un accesorio opcional, sino como la infraestructura fundamental sobre la cual se edifica el aprendizaje efectivo y se cimienta el

bienestar psicológico del estudiante. Lejos de ser simples automatismos conductuales, los hábitos de estudio constituyen un sistema complejo y dinámico de prácticas, rutinas, estrategias cognitivas y disposiciones actitudinales que los estudiantes despliegan o no de manera regular y sistemática al interactuar con las tareas académicas (Belaúnde, 1994; Pozar, 2002; Vicuña, 2002; Zimmerman, 1990).

Este sistema abarca un espectro vasto y multidimensional de comportamientos: desde la gestión proactiva del entorno físico y temporal a partir de crear espacios propicios, planificar horarios y manejar interrupciones, pasando por el dominio de habilidades instrumentales para el procesamiento de la información de lecturas críticas, toma de apuntes significativos, síntesis y organización conceptual hasta la aplicación consciente de estrategias cognitivas y metacognitivas para la comprensión profunda, la memorización estratégica y la autorregulación del propio proceso de aprendizaje desde evaluar la comprensión, ajustar estrategias y monitorear el progreso (Entwistle, 2009; Grajales, 2003; Peverly et al., 2003; Weinstein y Mayer, 1986).

La consolidación de un repertorio robusto y adaptativo de hábitos de estudio posee una relevancia que trasciende con creces la mera obtención de calificaciones elevadas, su impacto se proyecta hacia el desarrollo integral del estudiante, cultivando competencias esenciales para la vida en el siglo XXI: la autonomía intelectual, la capacidad de aprender a aprender de forma continua y autodirigida, la autorregulación emocional y motivacional, la disciplina y la resiliencia frente a la adversidad académica, la planificación estratégica y la organización eficiente, así como habilidades superiores de pensamiento crítico, resolución de problemas y comunicación efectiva (Maddox, 1980; Pardinas, 1991; Sternberg, 1997; Zimmerman, 2002).

Estas competencias no solo son el pasaporte para una trayectoria universitaria exitosa, sino que constituyen el núcleo del capital humano requerido para la inserción y progresión en un mercado laboral globalizado y en constante transformación, y para una ciudadanía activa y reflexiva, inversamente, la carencia o la disfuncionalidad de los hábitos de estudio se

erigen como una de las barreras más significativas para el éxito universitario, asociándose consistentemente con fenómenos como la procrastinación crónica, el estrés académico debilitante, el bajo rendimiento sostenido, la desvinculación afectiva y cognitiva con los estudios y, en última instancia, el incremento dramático del riesgo de fracaso académico o abandono prematuro de la educación superior (Credé y Kuncel, 2008; Capdevila y Bellmunt, 2016; Robbins et al., 2004; Vries et al., 2011; Vicuña, 2014).

Sin embargo, el camino hacia la adquisición y el dominio de hábitos de estudio efectivos no es una autopista uniforme, es un sendero sinuoso, profundamente modelado por una compleja interacción de factores que operan a distintos niveles, estos incluyen características individuales intrínsecas del estudiante entre los que destacan: su perfil cognitivo, sus estilos de aprendizaje preferentes, su bagaje de conocimientos previos, su estructura de personalidad, sus niveles de motivación intrínseca y extrínseca, sus creencias de autoeficacia en diferentes dominios; así como, las condiciones ambientales que rodean su vida cotidiana, entre ellas se encuentran: la atmósfera y el apoyo familiar, las expectativas y normas del grupo de pares, la disponibilidad de recursos materiales y culturales en el hogar, el contexto socioeconómico general; y variables contextuales inherentes al propio sistema educativo como: la calidad y el enfoque de las metodologías de enseñanza, la claridad y coherencia de las demandas institucionales, la cultura académica predominante de la licenciatura o universidad, la disponibilidad y calidad de los servicios de apoyo estudiantil (Entwistle y Ramsden, 1983; Pintrich, 2004; Richardson, 2010).

Dentro de esta intrincada red de influencias, la variable sexo ha emergido históricamente como un foco de atención recurrente en la investigación psicopedagógica, generando tanto interés como controversia. Al abordar esta variable, es de vital importancia metodológica, conceptual y de ineludible responsabilidad ética mantener una distinción rigurosa entre el *sexo*, como categoría biológica asignada al nacer basada en características físicas observables, y el *género*, entendido como una compleja construcción social, cultural e histórica que define y prescribe roles, identidades,

comportamientos, atributos, expectativas y relaciones de poder diferenciados entre hombres o mujeres dentro de una matriz social específica (Butler, 1990; Connell, 2009; De Beauvoir, 1949; Foucault, 1976; García y Freire, 2000; West y Zimmerman, 1987).

Si bien gran parte de la investigación empírica, por limitaciones metodológicas o por la naturaleza de los datos disponibles, opera con la variable dicotómica sexo (hombre/mujer), es fundamental interpretar los hallazgos a través de la lente crítica del sexo, las diferencias observadas en comportamientos complejos y multifacéticos como los hábitos de estudio raramente pueden explicarse de forma reduccionista por la biología, son, en cambio, el producto emergente de la interacción dinámica y continua entre posibles predisposiciones biológicas, cuya influencia directa y magnitud son objeto de intenso debate científico y a menudo sobrestimadas en el discurso, este proceso, que se inicia en la cuna y se refuerza a través de la familia, la escuela, los medios de comunicación y otras instituciones sociales, inculca y naturaliza normas, valores, actitudes, habilidades y prácticas diferenciadas, configurando las subjetividades y las trayectorias vitales de manera generalizada (Bussey y Bandura, 1999; Eagly y Wood, 1999; Eccles, 1987; Maccoby, 1998; Ridgeway, 2011).

Una vasta literatura internacional y nacional ha explorado la existencia, magnitud y posibles causas de diferencias sistemáticas promedio entre hombres y mujeres en una variedad de indicadores académicos y psicoeducativos, entre ellos se encuentran: los enfoques de aprendizaje, el uso de estrategias de estudio específicas, los niveles y tipos de motivación, creencias de autoeficacia en diferentes dominios, estilos de atribución causal, manejo de la ansiedad académica, patrones de interacción en el aula, elecciones de carrera y, por supuesto, resultados de desempeño académico y tasa de graduación (Duckworth y Seligman, 2006; Else-Quest et al., 2010; Goe et al., 2008; Jensen y Moore, 2015; Liu, 2017; McGue et al., 2001; Parker et al., 2013; Richardson, 2013; Solano et al., 2022; Spelke, 2005; Steinmayr y Spinath, 2008; Voyer y Voyer, 2014).

Este capítulo propone un análisis exhaustivo y multidimensional de la

relación entre los hábitos de estudio y el sexo, utilizando como estudio de caso una investigación empírica específica realizada con estudiantes de nuevo ingreso de la licenciatura en Administración en la Unidad Académica Profesional Tejupilco de la Universidad Autónoma del Estado de México.

Para abordar con rigor la interacción entre hábitos de estudio y sexo, es esencial establecer una base teórica sólida y una comprensión conceptual precisa. A continuación, se profundiza en las teorías del aprendizaje, la naturaleza multidimensional de los hábitos de estudio y la compleja relación entre la categoría de sexo y los procesos educativos.

Los hábitos, incluidas las rutinas de estudio, no son innatos; son patrones de comportamiento adquiridos a través de la experiencia y la práctica (Puente, 2003). Diversas corrientes psicológicas han intentado dilucidar los mecanismos subyacentes a este proceso de adquisición y consolidación, entre las que destacan:

El trabajo de Thorndike (1913, citado en Ausubel y Robinson, 1969; Woolfolk, 2010) sentó las bases al proponer que el aprendizaje resulta de la formación de conexiones entre estímulos y respuestas. La Ley del Efecto se considera piedra angular del conductismo, la cual postula que las respuestas seguidas de resultados satisfactorios o refuerzos se fortalecen, mientras que los resultados insatisfactorios o la ausencia de refuerzo se debilitan. En la Ley del Ejercicio, enfatizó inicialmente el papel de la repetición, aunque luego se matizó reconociendo la superioridad del refuerzo. Así mismo, en la Ley de la Disposición, introdujo un elemento motivacional; el aprendizaje es más probable cuando la persona está preparada para actuar.

La Teoría del Condicionamiento Instrumental se enfoca en cómo el entorno puede ser estructurado con herramientas, guías y retroalimentación para facilitar la formación de las conexiones deseadas; estas perspectivas tienden a obviar o minimizar los procesos mentales que median la respuesta del individuo a los estímulos y resultados (Woolfolk, 2006).

Condicionamiento Operante, Skinner (citado en Woolfolk, 2006), llevó el análisis de los resultados a un nivel mayor de sofisticación. Su distinción entre refuerzo (positivo/negativo) y castigo (positivo/negativo) y su

estudio de los programas de reforzamiento continuo, intermitente de intervalo fijo/variable, intermitente de razón fija/variable, proporcionaron un marco poderoso para entender cómo se moldean y mantienen las conductas voluntarias (operantes). Los hábitos de estudio pueden entenderse como operantes mantenidos por una compleja red de reforzadores como notas, reconocimiento social, auto-satisfacción y evitación de ansiedad.

Teoría de Dollard y Miller su enfoque intentó desarrollar un puente entre el conductismo, el psicoanálisis y el aprendizaje social: conceptos como impulso, señal, respuesta y recompensa forman la base de su modelo de aprendizaje. La idea de que los hábitos (incluidos los de estudio) se adquieren porque reducen tensiones internas (como la ansiedad ante la evaluación) es una aportación relevante; su énfasis en la imitación como mecanismo clave de aprendizaje social anticipó desarrollos posteriores. Aunque más integradora, su teoría aún se considera insuficiente para explicar la complejidad y flexibilidad del aprendizaje humano, especialmente el aprendizaje cognitivo complejo (Dollard y Miller 1941, citado por Bandura, 1978).

Teoría Cognitivo-Social del Aprendizaje la obra de Bandura (1978, 1986) representa un cambio paradigmático al reintroducir los procesos cognitivos como mediadores fundamentales del aprendizaje, sin negar la influencia del entorno. En el Aprendizaje observacional (modelado), demostró empíricamente que se pueden aprender conductas complejas simplemente observando a otros y los resultados que reciben son de refuerzo o castigo. Este proceso implica cuatro subprocesos interrelacionados: atención (notar al modelo), retención (codificar y almacenar la información observada, a menudo verbal o imaginaria), reproducción (traducir la representación simbólica en acción motora) y motivación (tener razones para ejecutar la conducta aprendida). Los estudiantes adquieren gran parte de sus estrategias y hábitos de estudio, tanto efectivos como ineficaces, observando a sus pares, profesores y familiares. Otro aspecto, es la Autoeficacia percibida, este constructo se refiere a los juicios que las

personas hacen sobre sus propias capacidades para organizar y ejecutar cursos de acción requeridos para alcanzar determinados tipos de desempeño, es un predictor potente del comportamiento de las habilidades reales e influye en la elección de tareas, evitando las que no se pueden hacer; el esfuerzo invertido, la persistencia frente a las dificultades y las reacciones emocionales (ansiedad, estrés), se desarrollan a partir de cuatro fuentes principales: experiencias de dominio (éxitos previos), experiencias sustitutas (observar a otros pares tener éxito), persuasión social (ser convencido por otros de que se es capaz) y estados fisiológicos y afectivos (interpretar la propia activación emocional), fomentar la autoeficacia es clave para promover hábitos de estudio resilientes. En la Autorregulación del aprendizaje, Bandura, ve a los humanos como seres proactivos y autorregulados, el aprendizaje autorregulado implica establecer metas personales, seleccionar y emplear estrategias apropiadas, monitorear el propio progreso, evaluar la efectividad de las estrategias y ajustar la conducta del resultado. Este ciclo incluye fases de previsión como el análisis de la tarea, establecimiento de metas y planificación estratégica; la ejecución, que es implementar estrategias, auto-observación, control autoexhortativo; y la autorreflexión, siendo la autoevaluación del desempeño, atribuciones causales, reacciones de auto-satisfacción/insatisfacción y adaptación futura. Los hábitos de estudio efectivos son, en esencia, la externalización de procesos de autorregulación bien desarrollados (Zimmerman, 2002).

Para fomentar hábitos de estudio desde esta perspectiva, es necesario ir más allá del simple refuerzo, se requiere enseñar explícitamente estrategias cognitivas y metacognitivas, proporcionar modelos de autorregulación efectivos, ayudar a los estudiantes a establecer metas realistas y monitorear su progreso, fortalecer sus creencias de autoeficacia a través de experiencias de éxito gradual y crear entornos de aprendizaje que fomenten la autonomía (Bandura y Riviere, 2007).

Constructivismo Cognitivo, Piaget (1969) enfatizó que el conocimiento no se recibe pasivamente del exterior, sino que se construye activamente por el sujeto a través de la interacción con el mundo, los esquemas mentales

se modifican y reorganizan mediante los procesos duales de asimilación, es decir, integrar nueva información en esquemas existentes y acomodación que implica modificar esquemas o crear nuevos para dar sentido a la información, así mismo, el desequilibrio cognitivo actúa como motor del aprendizaje, los hábitos de estudio, desde esta visión, deberían ser herramientas que faciliten esta construcción activa, hábitos que impulsen a cuestionar, explorar, relacionar, experimentar y resolver contradicciones, finalmente, la repetición asociada al hábito no sería un fin en sí mismo, sino un medio para consolidar esquemas operativos.

Constructivismo Social, Vygotsky (citado en Woolfolk, 2010) subrayó la naturaleza social y cultural del desarrollo cognitivo, las funciones mentales superiores se originan de la interacción social (ley de doble formación), el aprendizaje es un proceso mediado por herramientas culturales (signos y símbolos, especialmente el lenguaje) y ocurre de manera óptima dentro de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), con el apoyo (andamiaje) de otros más expertos. Los hábitos de estudio pueden entenderse como herramientas psicológicas internalizadas, adquiridas a través de la instrucción y la colaboración social, que permiten al estudiante regular su propio pensamiento y acción de manera más eficaz, el diálogo, la discusión y el aprendizaje colaborativo son vistos como mecanismos centrales para la construcción del conocimiento y la internalización de estrategias.

Teoría del Aprendizaje Significativo, la teoría de Ausubel (citado en González, 2000; Novak y Cañas, 2008) es particularmente pertinente para el aprendizaje de contenidos académicos complejos, su distinción fundamental entre aprendizaje memorístico por repetición, sin conexión con conocimientos previos, frágil y poco transferible, y el aprendizaje significativo relacionado de forma real y no arbitraria con la estructura cognitiva existente, duradero y aplicable es consciente. La condición clave para el aprendizaje significativo es la existencia de subsumidores relevantes como conceptos, ideas, proposiciones preexistentes en la mente del aprendiz, a los cuales la nueva información pueda anclarse; además, el material debe ser potencialmente significativo bien estructurado y

relacionable, el estudiante debe tener la intención de relacionar la nueva información con lo que ya sabe. Los hábitos de estudio promueven activamente la identificación de conocimientos previos, la búsqueda de relaciones, la organización jerárquica de conceptos y la aplicación a nuevos contextos, son cruciales para facilitar el aprendizaje significativo.

Implicaciones para la formación de hábitos, un enfoque integral para comprender y fomentar los hábitos de estudio debería reconocer las aportaciones de estas teorías, los hábitos implican, según Zimmerman (2002) la consolidación de rutinas a través de la práctica y el refuerzo (conductismo); el aprendizaje por observación de modelos y la influencia crucial de las creencias de autoeficacia (cognitivo-social); la necesidad de que el estudiante sea un constructor activo de su conocimiento (constructivismo) y la importancia de conectar significativamente la nueva información con la estructura cognitiva previa (Ausubel) y el desarrollo progresivo de la autorregulación como capacidad integradora para gestionar el propio aprendizaje.

Por lo tanto, las intervenciones efectivas deben ser multifacéticas, abordando tanto los aspectos conductuales como los cognitivos, motivacionales y metacognitivos del estudio. Para una comprensión más profunda, se organizaron los componentes de los hábitos de estudio no solo descriptivamente, sino funcionalmente, según el propósito que cumplen en el proceso de aprendizaje, según Artino and Stephens, 2009; Schunk, 2012, deben establecer las condiciones óptimas para el aprendizaje, entre ellas se tienen: *Gestión del entorno físico:* Crear un lugar o espacio de estudio libre de distracciones, ergonómico y organizado; *Gestión del entorno temporal:* Planificación estratégica del tiempo, establecimiento de rutinas consistentes y protección del tiempo de estudio; *Gestión del estado interno:* Asegurar el bienestar físico (descanso, nutrición) y mental (manejo del estrés, motivación inicial); *Establecimiento de metas y propósitos:* Clarificar qué se quiere lograr con la sesión de estudio (comprensión, memorización, resolución de problemas).

Otro componente es tener contacto activo con el material de estudio, de

acuerdo con Alexander, 2005, se encuentran: *Estrategias de lectura comprensiva, d*esde la pre-lectura hasta la lectura crítica y evaluativa; *Estrategias de escucha activa, e*n clases, conferencias o discusiones; *Estrategias de búsqueda y selección de información, n*avegar y evaluar fuentes diversas.

Enseguida, se tiene que transformar la información en conocimiento significativo y recuperable, como lo señalan Weinstein and Mayer, 1986, se poseen: *Estrategias de organización:* Toma de apuntes estructurada, creación de esquemas, resúmenes, tablas comparativas, mapas conceptuales; *Estrategias de elaboración:* Conectar la nueva información con conocimientos previos, generar ejemplos, analogías, explicaciones propias, hacer preguntas profundas; *Estrategias de memorización significativa,* técnicas mnemotécnicas contextualizadas, repetición elaborativa, auto-interrogación.

Otro componente es permitir externalizar y utilizar el conocimiento adquirido, de acuerdo a Roediger & Karpicke, 2006; Bransford et al., 1999, destacan: *Estrategias de preparación para evaluaciones:* Planificación de repasos, práctica con ejercicios tipo, anticipación de preguntas, manejo de la ansiedad; *Estrategias de comunicación académica,* redacción de trabajos, preparación de presentaciones orales, participación en debates; *Estrategias de transferencia y resolución de problemas,* aplicar lo aprendido a situaciones nuevas o problemas prácticos.

A continuación se tiene, que supervisar y dirigir todo el proceso, según Veenman et al., 2006; Zimmerman, 2002, se cuenta con: *Monitoreo de la comprensión:* Autoevaluar continuamente si se está entendiendo el material; *Selección y ajuste de estrategias:* Elegir las técnicas más adecuadas para cada tarea y modificarlas si no funcionan; *Evaluación del proceso y resultados,* Reflexionar sobre la efectividad de las sesiones de estudio y planificar mejoras futuras; *Regulación motivacional y emocional:* Mantener el esfuerzo, manejar la frustración, atribuir éxitos y fracasos de manera adaptativa.

Esta taxonomía funcional resalta la naturaleza compleja e interconectada de los hábitos de estudio como un sistema de competencias para el aprendizaje autorregulado. La importancia de desarrollar hábitos de estudio robustos se proyecta mucho más allá de las aulas universitarias; de acuerdo

a Zimmerman, 2002; Credé and Kuncel, 2012; Duckworth and Seligman, 2006, toman en cuenta: *El Capital cognitivo y metacognitivo*: Constituyen una inversión en el propio procedimiento mental, mejorando la capacidad general para aprender, pensar críticamente y resolver problemas en cualquier dominio. *La Empleabilidad y el desarrollo profesional*: Las habilidades de organización, gestión del tiempo, autonomía, resolución de problemas y aprendizaje continuo son altamente demandadas y valoradas en el mercado laboral actual y futuro. *La ciudadanía informada y crítica*: La capacidad de buscar, evaluar críticamente y sintetizar información compleja, cultivada a través de buenos hábitos de estudio, es esencial para participar de manera informada y reflexiva en una sociedad democrática. *El Bienestar y la salud mental*: La sensación de control y competencia que proporcionan los hábitos efectivos puede actuar como un factor protector contra el estrés crónico, la ansiedad y la depresión, problemas prevalentes en la población universitaria. *El Desarrollo personal*: El proceso de construir y mantener hábitos de estudio implica desarrollar virtudes como la disciplina, la perseverancia, la paciencia y la capacidad de posponer la gratificación, contribuyendo al crecimiento personal integral.

Los factores que influyen en el desarrollo de los hábitos de estudio en los estudiantes, se encuentran los siguientes, según Pintrich y De Groot (1990): *Interacción motivación-estrategia:* La motivación influye en la elección y persistencia en el uso de estrategias, pero el uso exitoso de estrategias también puede aumentar la motivación y la autoeficacia. *Interacción familia-escuela:* Las expectativas familiares sobre el desempeño pueden chocar o alinearse con las demandas escolares, un desfase puede generar conflicto o confusión en el estudiante, el apoyo familiar puede compensar deficiencias institucionales. *Interacción pares-individuo:* Las normas del grupo de pares sobre el estudio pueden ejercer una fuerte presión, un estudiante motivado puede tener dificultades si su grupo social devalúa el esfuerzo académico, o puede encontrar apoyo crucial en un grupo orientado al estudio. *Interacción contexto socioeconómico-recursos:* Las limitaciones económicas pueden restringir el acceso a materiales, tecnología o un espacio adecuado para estudiar,

afectando directamente la posibilidad de implementar ciertos hábitos, independientemente de la motivación o capacidad del estudiante. *Interacción enseñanza-aprendizaje:* Las metodologías docentes tienen un impacto directo, una enseñanza que fomenta la memorización superficial probablemente inducirá hábitos de estudio superficiales, mientras que una que desafía al pensamiento crítico y la aplicación promoverá estrategias más profundas.

Comprender estas interacciones es esencial para diseñar intervenciones que no solo se enfoquen en el estudiante individual, sino que también consideren y, si es posible, modifiquen los contextos familiares, sociales e institucionales que influyen en sus hábitos de estudio.

El sexo se refiere a las diferencias biológicas entre hombres y mujeres, que incluyen los genitales, cromosomas, hormonas y otras características físicas asociadas, el sexo es una categoría biológica y física que se determina por la genética (XX para las mujeres y XY para los hombres), y generalmente se asocia con la capacidad reproductiva. Sin embargo, es importante señalar que el sexo no debe confundirse con el género, que tiene una dimensión más social y cultural, relacionada con los roles, comportamientos y expectativas que la sociedad tiene para hombres y mujeres (Butler, 1990). Aunque, las diferencias biológicas entre hombres y mujeres son evidentes, el comportamiento está influenciado por factores biológicos, sociales y culturales; las diferencias de comportamiento entre hombres y mujeres a menudo se vinculan con la socialización de género, es decir, con las normas y expectativas impuestas por la sociedad (Eagly y Wood, 1999; Gilligan, 1982).

Los hombres tienden a ser más competitivos y agresivos, características que están relacionadas con los niveles más altos de testosterona, además, pueden ser menos expresivos emocionalmente debido a las normas culturales que les exigen ser fuertes y controlados. Las mujeres son socializadas para ser colaborativas y empáticas, lo que se refleja en un enfoque más orientado a las relaciones interpersonales y el cuidado. Los estudios sugieren que las mujeres tienden a ser más expresivas emocionalmente y a buscar apoyo social en momentos de estrés (Lenroot y

Giedd, 2006).

Existen diversos factores que influyen en el desempeño académico de las y los estudiantes, y estos pueden diferir según el sexo debido a las diferencias biológicas, culturales y sociales, como a continuación se menciona:

Diferencias hormonales: Se ha demostrado que las hormonas, especialmente los niveles de estrógeno en las mujeres y la testosterona en los hombres, pueden influir en la memoria y en las habilidades cognitivas, las mujeres, por ejemplo, suelen tener una mayor capacidad para realizar multitareas, lo que les ayuda a gestionar el estudio y otras responsabilidades (Nelson y Jonason, 2018). Las investigaciones indican que las mujeres suelen madurar más rápido que los hombres en términos cerebrales, lo que podría explicar algunas de las diferencias observadas en la capacidad de concentración y organización en el ámbito académico (Lenroot y Giedd, 2006). Las expectativas de sexo pueden influir en las actitudes hacia el estudio y las elecciones académicas, las mujeres pueden sentirse menos presionadas para sobresalir en las materias relacionadas con las humanidades y las ciencias sociales, mientras que los hombres suelen ser alentados a destacar en áreas como las ciencias exactas o la ingeniería (Eccles, 1987). Los estudios aluden que las mujeres a menudo tienen una mayor motivación extrínseca, mientras que los hombres tienden a estar más motivados por logros intrínsecos (Connell, 2009).

Los hábitos de estudio pueden variar entre hombres y mujeres, influenciados por factores tanto biológicos como sociales, las mujeres, en general, tienden a ser más organizadas en sus hábitos de estudio, prefieren crear planes detallados y seguir una rutina estructurada, esto se debe a su capacidad para manejar múltiples tareas y su atención al detalle (Huang, 2011). Las mujeres suelen ser más propensas a estudiar en grupos, ya que las interacciones sociales son importantes para su proceso de aprendizaje (Corno, 1993). Los hombres, por su parte, tienden a preferir estudiar de manera más independiente y competitiva, se sienten más cómodos cuando pueden estudiar por sí mismos y tomar sus propias decisiones sobre cómo

abordar el material (Turienzo, 2016). A menudo, los hombres se enfocan más en los resultados inmediatos y son más susceptibles a usar técnicas de estudio intensivas para alcanzar objetivos rápidos, como memorizar datos clave o resolver problemas prácticos (Dunn y Dunn, 1992).

El modo en que los estudiantes desarrollan sus hábitos de estudio puede tener un impacto significativo en su desempeño académico, como se menciona a continuación: Las mujeres, que a menudo adoptan hábitos de estudio más organizados y metódicos, tienden a obtener un desempeño académico superior en las primeras etapas de la educación universitaria, especialmente, en términos de trabajo en equipo, gestionar su tiempo y habilidades de comunicación orientadas en licenciaturas de ciencias sociales y la salud (Shaw, 2007). Por otro lado, los hombres, que a menudo adoptan hábitos de estudio más independientes, pueden tener un desempeño académico destacado en áreas que requieren concentración en tareas individuales, sin embargo, su enfoque hacia el estudio intensivo puede llevarlos a descuidar otros aspectos importantes del aprendizaje, como la colaboración o la retroalimentación de los profesores Las diferencias de sexo, influyen en el comportamiento de los hábitos de estudio y el desempeño académico de los estudiantes universitarios, las mujeres tienden a ser más organizadas y colaborativas, mientras que los hombres suelen preferir un enfoque más independiente y competitivo, sin embargo, ambos grupos pueden beneficiarse de la adopción de hábitos de estudio efectivos y la gestión adecuada de su tiempo, lo que puede mejorar su desempeño académico (Jensen, 2008).

Los hábitos de estudio pueden verse influenciados por una variedad de factores, entre ellos destaca la diferencia entre los sexos. A continuación, se proporciona información relevante sobre cómo los hábitos de estudio pueden variar entre hombres y mujeres en el contexto universitario, basándose en diversas investigaciones (Jensen y Moore, 2015).

McGue et al. (2001) reportan que las mujeres, en general, tienden a ser más organizadas, suelen dedicar más tiempo a la planificación de sus estudios y son más meticulosas al gestionar su tiempo en sus hábitos de

estudio que los hombres.

Poropat (2009) reporta que las mujeres tienden a involucrarse más en actividades de estudio colaborativo y en la discusión en grupo, lo cual puede favorecer el aprendizaje activo.

Parker et al. (2013) señalan que, las mujeres muestran una mayor motivación intrínseca hacia el aprendizaje, buscando comprensión y dominio del contenido.

Gallejo (2002) menciona que, los hombres tienden a adoptar enfoques más centrados en tareas específicas, a menudo sin una planificación tan detallada como las mujeres

Corno (1993) reporta que, los hombres tienden a estudiar más individualmente, aunque, esto no siempre se asocia con un menor rendimiento, este estilo de estudio puede ser más efectivo en algunos contextos de aprendizaje o licenciaturas.

Robinson y Borman (2009) indican que, los hombres pueden estar más motivados por recompensas extrínsecas, como obtener buenas calificaciones, en lugar de buscar una comprensión profunda del material.

Perry (2003) señala que las mujeres tienden a obtener mejores calificaciones promedio y a completar sus estudios universitarios en un tiempo más corto que los hombres, esto podría estar relacionado con los hábitos de estudio más organizados y la mayor motivación intrínseca que se ha observado en las mujeres, ya que estas, tienden a ser más perseverantes en sus estudios, lo que podría contribuir a un mejor aprovechamiento académico. También están más dispuestas a buscar ayuda cuando enfrentan dificultades académicas, lo que puede llevar a una mejor comprensión del material y, por ende, a mejores resultados (Parker et al., 2013).

López y Pont (2015) mencionan que, los hombres tienen aprovechamientos académicos variados, siendo en algunos casos similar o inferior en comparación con las mujeres, especialmente en términos de calificaciones. Sin embargo, este patrón puede variar dependiendo de la disciplina que estudian.

Los hombres pueden tener una menor motivación hacia el estudio a

largo plazo (reprobación o aplazamiento), lo que podría afectar su desempeño académico en comparación con las mujeres (Maccoby y Jacklin, 1974).

Las mujeres, por lo general, tienden a estar más motivadas intrínsecamente hacia el aprendizaje, mientras que los hombres a menudo tienen una mayor motivación extrínseca, como la búsqueda de recompensas o reconocimiento externo (Liu, 2017).

Las mujeres suelen ser más autocríticas en sus estudios, lo que puede llevarlas a esforzarse más y a recibir retroalimentación constructiva más frecuentemente (Jensen y Moore, 2015).

En muchas sociedades, las mujeres son incentivadas a ser más cuidadosas, organizadas y disciplinadas, lo que puede contribuir a su éxito académico (Shaw, 2007).

En algunas disciplinas, como las ciencias y la ingeniería, las mujeres pueden enfrentar estigmas de sexo que afectan su confianza y su aprovechamiento académico, mientras que los hombres pueden sentir menos presión para destacar en estas áreas del conocimiento (Carlone y Johnson, 2007). Es fundamental que los métodos de enseñanza y las estrategias de aprendizaje consideren las diferencias de sexo. Los docentes deben fomentar un entorno de aprendizaje inclusivo que reconozca las distintas formas en las que hombres y mujeres abordan el estudio y el aprendizaje, promoviendo el trabajo en equipo y la colaboración puede ser beneficioso, especialmente para los hombres, quienes tienden a estudiar más individualmente. Los estudios colaborativos pueden mejorar las habilidades interpersonales y aumentar la motivación (Cala y Barberá, 2009).

Método

El objetivo general fue determinar el grado de relación de los hábitos de estudio y el sexo en estudiantes de nuevo ingreso a la licenciatura en Administración durante el año 2024.

Planteamiento del problema

Actualmente, las instituciones universitarias deben afrontar los desafíos que impone el progreso constante de la sociedad mexicana y las demandas del mundo contemporáneo, tal como lo expresa Vega (2004); escenarios que resaltan las carencias del ámbito académico, que sigue priorizando la atención y a menudo fomentando la repitencia de conocimientos; de igual manera, los profesores siguen utilizando métodos convencionales, obstaculizando el desarrollo de habilidades creativas e innovativas, lo que resulta en rendimientos bajos en los alumnos.

Desde hace años, la formación académica a nivel nacional ha enfrentado dificultades diversas como niveles elevados de reprobación, rezago y abandono escolar (Comisión Estatal para la Planeación de la Educación Superior [COEPES], 2002). Teniendo en cuenta que el elevado porcentaje de fracaso académico en materias tanto obligatorias como optativas persiste a pesar de las tareas ejecutadas en ciertos cursos formativos, se ha impulsado el estudio de los hábitos de estudio y su vínculo con el sexo, así como determinar quiénes cultivan más sus patrones de estudio a través de estrategias pedagógicas que cada profesor aplica.

Hernández (1988; como se cita en Vildoso, 2003) señala que el aprendizaje, a través de un camino de entendimiento e investigación de todos los componentes relacionados con lo aprendido, no puede ser olvidado, ni con el espacio del tiempo, ni con situaciones vividas por el alumno, siendo un componente de la ordenación mental para toda la vida. Desde un principio, es necesario que los niños y las niñas establezcan sus hábitos desde su infancia y en el hogar, tales como el baño frecuente, el lavado de manos antes y después de cada comida, el lavado de dientes tras cada comida, entre otros. Esto contribuye a que, al llegar estas niñas y niños a sus primeros años escolares, puedan desarrollar hábitos de estudio más fácilmente.

Esto impacta en las alumnas y los alumnos al tener esos primeros acercamientos al realizar ciertas tareas escolares de manera reiterada y que les resulta complicado llevar a cabo. Por lo tanto, presentan deficiencias en

los hábitos de estudio, sumado a que en su hogar no disponen de un lugar apropiado para estudiar, como sucede con los alumnos de la zona sur del Estado de México.

Las y los estudiantes de primer año de la licenciatura en Administración pueden tener hábitos de estudio deficientes; se ha observado por parte de sus docentes que son alumnas y alumnos que no establecen acciones de estudio ni tienen metodologías de responsabilidad al estudio o a la instrucción, asociado al uso inadecuado del tiempo, no organizan sus actividades académicas y extracurriculares, tienen un nivel de lectura bajo, no toman notas en clase, entre otras debilidades. Escenarios que, según Santiago (2003) provocan la disminución de tiempo y, consecuentemente, generan desmotivación en el alumnado. Por esta razón, numerosos estudiosos han invertido esfuerzo en explorar el desarrollo de opciones para respaldar a las alumnas y a los alumnos al brindarles herramientas que faciliten su mejor desarrollo académico, como pueden ser los hábitos de estudio.

Con lo presentado anteriormente, resulta imprescindible examinar el nivel de uso de los hábitos de estudio en las mujeres y hombres recién ingresados a la licenciatura en Administración. El fin es enfocarse en aquellas y aquellos escolares con un escaso uso de los hábitos de estudio, como ámbito de oportunidad para mejorar indicadores académicos como reprobación, atraso académico y abandono escolar.

Por lo anterior, se instaura como interrogación de investigación: ¿Qué grado de relación exhiben los hábitos de estudio y el sexo en estudiantes de nuevo ingreso de la licenciatura en Administración, 2024?

Población

La indagación se llevó a cabo con estudiantes de nuevo ingreso del año 2024 de la licenciatura en Administración de la Unidad Académica Profesional Tejupilco de la Universidad Autónoma del Estado de México, con una población de 32 estudiantes de ambos sexos (19 mujeres y 13

hombres), los cuales provienen de lugares rurales, semiurbanos y urbanos, con edades que oscilan entre los 17 y 19 años.

Muestra y tipo de muestreo

Cabe mencionar que no se calculó el tamaño de muestra ni se aplicó ningún tipo de muestreo, ya que la autoridad de la Unidad Académica deseaba conocer los resultados de la totalidad de las y los estudiantes.

Tipo de estudio

Los tipos de estudio que se aplicaron fueron descriptivo y correlacional, ya que, en un primer momento, se caracterizó o describió el uso de los hábitos de estudio de las alumnas y alumnos de nuevo ingreso de la licenciatura en Administración, 2024; en un segundo momento, se determinó el grado de asociación o relación entre las variables hábitos de estudio y sexo de la población mencionada (Hernández y Mendoza, 2018; Pardinas, 1991).

Diseño de investigación

El diseño de la investigación que se utilizó fue no experimental y transeccional, porque se efectuó sin manipular las variables sometidas a estudio en un momento único, es decir, se observaron los usos de los hábitos de estudio en su contexto natural en las y los estudiantes, se recolectaron los datos en un solo momento o aplicación del instrumento (Hernández y Mendoza, 2018; Pardinas, 1991).

Variables

Hábitos de estudio

Definición Conceptual

Son comportamientos que los estudiantes exhiben regularmente y repiten constantemente mientras estudian, y esta repetición se da en función de la actitud del alumno ante lo que quiere aprender, contando con los elementos necesarios para lograrlo (Covey, 2005 y Pozar, 2002).

Definición operacional

Esta variable se midió con el instrumento validado llamado Inventario de Hábitos de Estudio (Pozar, 2002), el cual calculó el uso de las cuatro escalas: condiciones ambientales de estudio, planificación del estudio, utilización de materiales y asimilación de contenidos.

Sexo

Definición Conceptual

Es el conjunto de factores biológicos que determinan que alguien sea hombre o mujer (Moya, 2004 y Stoller, 1968, citados por García y Freire, 2000).

Definición operacional

Para identificar el sexo del alumnado, se obtuvo la información del propio instrumento, pues dio la oportunidad de registrar este; así mismo, se reforzó por parte del investigador cuando entregaron el instrumento contestado, sea mujer u hombre.

Instrumento

Para el desarrollo de la presente investigación se utilizó el instrumento validado llamado Inventario de Hábitos de Estudio (IHE) (Pozar, 2002), con una confiabilidad total del instrumento de 0.92.

El IHE de Pozar (2002) es una prueba elaborada con el propósito de detectar el uso de los hábitos de estudio de una o un estudiante. Constó de 90 elementos organizados en once factores, distribuidos por escalas, de la siguiente manera:

Escala I. Condiciones ambientales de estudio: cuenta con 18 elementos que recopilaron los condicionamientos del ambiente que rodean al estudiante, como son los personales, el ambiente físico y el comportamiento académico.

Escala II. Planificación del estudio: Son doce elementos que indagaron horarios de todas las actividades; contemplo espacios de descanso,

organización de los materiales y elementos necesarios para el estudio.

Escala III. Utilización de materiales: que, por medio de 15 elementos, establecieron el manejo de los libros, lecturas y resúmenes.

Escala IV. Asimilación de contenidos: constó de dos factores y 15 elementos que determinaron tanto el grado de memorización como la personalización: que incluye el trabajo personal y en equipo.

Captura de la información

Primeramente, se solicitó autorización a la Coordinadora de la Unidad Académica para realizar esta investigación, una vez lograda ésta, se indicó fecha y hora de aplicación del instrumento IHE. Posteriormente, el investigador se presentó al grupo de la licenciatura en Administración, y se pidió permiso al docente para aplicar dicho instrumento, en seguida, se explicó tanto al docente como a los estudiantes el objetivo del proyecto de investigación.

A continuación, se dio una explicación detallada al grupo de estudiantes por parte del investigador, de cómo contestar la hoja de respuesta apoyándose de las preguntas en sus contenidos de condiciones ambientales de estudio, planificación del estudio, utilización de materiales y asimilación de contenidos hasta que todos los estudiantes entendieron se inició su aplicación, es decir, se entregó a cada alumna y alumno el instrumento de hábitos de estudio, y se dio una explicación de cómo debe contestar cada ítem, eligiendo su grado de uso, mediante tres opciones de respuesta, si, no o algunas veces se usa, es importante no dejar ningún ítem sin contestar, esto fue revisado cuando entregaron el instrumento contestado, en caso, de detectar algún ítem sin contestar se pidió amablemente que lo contestara. Finalmente, se dio las gracias al docente y alumnado por su valiosa colaboración.

Procesamiento de la información

Posteriormente, la información recabada se organizó y analizó con el Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales (SPSS) versión 22, calculando

una estadística descriptiva (frecuencias y porcentajes), como un análisis correlacional (coeficiente de Pearson) entre los hábitos de estudio y el sexo, con lo cual se determinó el grado de relación que guardan estas variables.

Cuestiones éticas

La investigación se condujo bajo los principios éticos definidos por la Sociedad Mexicana de Psicología (2009) en su Código Ético del Psicólogo, respecto a los participantes, se les garantizó la privacidad de la información y su uso único para propósitos académicos, se les solicitó a los estudiantes su autorización mediante formato de consentimiento para la aplicación del IHE.

Resultados

Una vez organizada y procesada la información, se obtuvieron los siguientes resultados:

Tabla 01

Porcentaje del nivel de utilización de los hábitos de estudios por sexo

	Normal bajo	Normal moderado	Normal alto	Bien bajo	Bien alto	Excelente
Condiciones ambientales						
Mujeres	11	26	37	11	10	5
Hombres	38	31	15	8	8	0
Planificación del estudio						
Mujeres	5	32	31	16	11	5
Hombres	30	46	8	8	8	0
Utilización de materiales						
Mujeres	5	36	11	26	11	11
Hombres	23	31	23	8	15	0
Asimilación de contenido						
Mujeres	5	37	31	11	5	11
Hombres	8	37	31	8	8	8

Los hombres destacan en el grado del uso en las cuatro escalas de hábitos de estudio con nivel normal bajo respecto a las mujeres, ver tabla 01.

En el nivel normal moderado, las mujeres muestran mejor porcentaje de utilización en la escala de utilización de materiales respecto a los hombres; resultado igual comportamiento de usanza en asimilación de contenidos hombres y mujeres; los hombres manifiestan mayor nivel de uso en condiciones ambientales y planificación del estudio, ver tabla 01.

En el nivel normal alto, las mujeres manifiestan mejor comportamiento de utilización en las escalas de condiciones ambientales y planificación del estudio; los hombres exhiben mayor uso en utilización de materiales e igual nivel de manejo hombres y mujeres en la escala asimilación de contenidos, ver tabla 01.

Las mujeres ostentan mejor uso en las cuatro escalas en los niveles bien bajo y excelente ver tabla 01.

En el nivel bien alto, las mujeres expresan mejor usanza en las escalas de condiciones ambientales y planificación del estudio; mientras que los hombres manifiestan mayor uso en las escalas de utilización de materiales y asimilación de contenidos, ver tabla 01.

De manera general, los hombres muestran un mejor nivel normal de utilización de hábitos de estudios en sus cuatro escalas en relación con las mujeres, ver tabla 01.

De forma global, las mujeres expresan más altos niveles de uso bien y excelente en las escalas estudiadas, en proporción a los hombres, ver tabla 01.

Tabla 02.

Correlación de hábitos de estudio y sexo de estudiantes de nuevo ingreso de la licenciatura de Administración.

Condiciones ambientales	Escalas de hábitos de estudio: Planificación del estudio		Utilización de materiales		Asimilación de contenidos		
	r	p	r	p	r	p	r
Sexo	0.571	0.004**	0.410	0.021*	0.381	0.046*	0.359
0.076ns							

r = valor de la correlación p = probabilidad ns = correlación no significativa p<0.05

* = correlación significativa p<0.05 ** correlación significativa p<0.01

Se observa que los estudiantes de nuevo ingreso de la licenciatura de Administración presentan correlación altamente significativa (p<0.01) entre el sexo y las condiciones ambientales; una correlación significativa (p<0.05) entre el sexo, la planificación del estudio y la utilización de materiales, y no exhiben correlación significativa (p<0.05) entre el sexo y la asimilación de contenidos (tabla 02).

Discusión y conclusiones

En los resultados obtenidos a partir de la escala de condiciones ambientales de estudio utilizada en esta investigación, se evidencia una tendencia diferenciada por sexo: los hombres predominan en el nivel considerado normal, mientras que las mujeres sobresalen en los niveles de uso bien y excelente. En lo que respecta a los hábitos de estudio, las mujeres tienden a priorizar entornos óptimos para el aprendizaje, eligiendo espacios con buena iluminación, adecuada ventilación y libres de ruidos o distracciones, lo cual favorece su concentración y rendimiento en actividades académicas.

Estos hallazgos son consistentes con lo reportado por Córdova y Alarcón (2019); Montes (2012) y Solano et al. (2022), quienes identificaron

en sus investigaciones que las participantes alumnas manifestaron un mejor nivel de utilización en la escala de condiciones ambientales con respecto a los alumnos.

Esta coincidencia entre estudios podría explicarse por ciertas características del comportamiento social de las mujeres, que tiende a buscar o a elegir espacios físicos adecuados para el estudio, como bibliotecas o habitaciones tranquilas en el hogar.

Además, investigaciones previas como las de Solano et al. (2022); Liu (2017) y Bedoya, Matos y Zelaya (2014) señalan que, especialmente en las jóvenes de nuevo ingreso, se observa una preferencia marcada por entornos que optimicen las condiciones ambientales, favoreciendo su concentración y desempeño académico. Este patrón conductual se presenta con mayor frecuencia en mujeres que en hombres.

En cuanto a los resultados obtenidos en la escala de planificación del estudio, se observa que los hombres obtuvieron una mayor proporción en el nivel calificado normal; sin embargo, las mujeres destacaron en los niveles de uso bien y excelente, alcanzando puntajes superiores en esta dimensión de los hábitos de estudio, según lo establecido en el Inventario de Hábitos de Estudio (IHE) de Pozar (2002).

Esta diferencia podría atribuirse a factores socioconductuales, dado que las mujeres tienden a mostrar una mayor organización en la ejecución de sus actividades académicas, planificando de manera detallada cada paso y seleccionando cuidadosamente los materiales necesarios para cumplir con sus tareas en los plazos establecidos por el o la docente.

Estos hallazgos guardan coherencia con estudios previos como los de Solano et al. (2022); Acebedo, Torres y Tirado (2015); Córdova y Alarcón (2019); Dhanalakshmi y Murty (2018) y Montes (2012), quienes también encontraron que las mujeres presentan una planificación más estructurada en sus actividades académicas, según estos autores, antes de iniciar cualquier tarea extracurricular, las mujeres acostumbran a seguir un orden preestablecido de acciones, desde la preparación de materiales hasta la gestión del tiempo, lo cual les permite cumplir con sus responsabilidades de

forma puntual y eficiente; esta conducta organizativa está orientada, entre otras razones, a evitar situaciones de estrés derivadas del incumplimiento de entregas escolares asignadas por su maestra o maestro.

En la escala correspondiente a la utilización de materiales, se evidencia que las mujeres obtienen puntuaciones más altas en los niveles de uso bien y excelente, mientras que los hombres presentan en su mayoría un nivel de uso normal.

Esta diferencia puede estar relacionada con la tendencia de las mujeres a planificar y organizar sus actividades con mayor detalle, asegurándose de contar previamente con todos los insumos necesarios como libros, diccionarios, colores, reglas, revistas, entre otros, antes de comenzar una tarea. Esta preparación anticipada permite evitar distracciones o interrupciones, favoreciendo una ejecución más eficiente de las actividades académicas.

Los hallazgos de esta investigación concuerdan con lo reportado por Solano et al. (2022); Liu (2017), Córdova y Alarcón (2018); Dhanalakshmi y Murty (2018), así como por Acebedo, Torres y Tirado (2015) y Montes (2012), quienes subrayan que las estudiantes, antes de iniciar cualquier actividad escolar, tienden a reunir todos los materiales necesarios para evitar interrupciones que afecten su concentración; también se ha observado que algunos varones comparten esta conducta anticipatoria, la cual suele estar vinculada con los hábitos adquiridos en el entorno familiar, ya sea por influencia de padres, hermanos u otros miembros del hogar y que se han ido fortaleciendo a lo largo de su trayectoria educativa.

En la escala de asimilación de contenidos, se observa que las mujeres alcanzan niveles superiores, particularmente en las categorías de uso bien y excelente. Este resultado guarda una relación estrecha con otras dimensiones evaluadas en el presente estudio, como las condiciones ambientales de estudio, la planificación del estudio y la utilización de materiales.

Solano et al. (2022); Córdova y Alarcón (2019); Bazán y Aparicio (2001); Montes (2012) y Terry (2008), señalan que, las condiciones ambientales, la

planificación del estudio y la utilización de materiales contribuyen a un entorno propicio para el aprendizaje, las estudiantes seleccionan espacios bien iluminados, ventilados y libres de distracciones, planifican detalladamente sus actividades y se aseguran de contar con todos los materiales necesarios antes de iniciar sus tareas académicas, estas prácticas favorecen una mayor concentración y, en consecuencia, una mejor asimilación de contenidos, dado que la información procesada de manera activa se codifica eficazmente y se almacena tanto en la memoria de corto como de largo plazo.

Las correlaciones estadísticamente significativas encontradas en esta investigación podrían estar influenciadas por factores socioculturales que moldean el comportamiento desde la infancia. En varios contextos familiares, a las niñas se les asignan responsabilidades que no requieren esfuerzo físico, lo cual puede fomentar desde etapas tempranas el desarrollo de habilidades organizativas, planificadas y analíticas; este tipo de socialización, frecuentemente asociada con los roles tradicionales de sexo, podría explicar en parte por qué las mujeres tienden a mostrar una mayor estructuración y eficacia en la realización de tareas académicas.

Un ejemplo indiscutible de lo anterior se manifiesta en los resultados de esta investigación, donde se observa que las mujeres presentan una mayor organización con respecto a los hombres. Esta diferencia se hace evidente en situaciones escolares donde el profesorado solicita la realización de actividades que requieren materiales específicos, como reglas, colores, tijeras, pegamento, hojas decorativas, entre otros; y regularmente, son las alumnas quienes cuentan con estos insumos en sus estuches o mochilas, lo que les permite participar activamente sin interrupciones.

Este mismo patrón de comportamiento suele replicarse en el entorno doméstico, producto de una socialización temprana en la que padres y familiares fomentan en las niñas una cultura escolar basada en la atención a tareas que requieren mayor concentración intelectual y menor esfuerzo físico.

Estos hallazgos coinciden con lo planteado por Jiménez-Reyes et al.

(2019); Cala y Barberá (2009); Terry (2008) y Bazán y Aparicio (2001), quienes sostienen que desde edades tempranas las mujeres reciben influencias culturales y psicosociales como rasgos, roles, aficiones y creencias que son moldeadas por su entorno familiar y escolar, configurando expectativas de sexo específicas.

En la misma línea, Solano et al. (2002) y Moya (2004) argumentan que las diferencias entre hombres y mujeres responden en parte a las creencias socialmente construidas sobre el ser mujer u hombre, influyendo en la interpretación de sus comportamientos en ámbitos como la escuela, la familia y la sociedad.

Liu (2017); Dhanalakshmi y Murty (2018), así como Acebedo, Torres y Tirado (2015) y Grady (1981), añaden que el sexo implica diferencias en capacidades físicas, cociente intelectual, habilidades cognitivas, conductas sociales y rasgos de personalidad, lo cual da sustento teórico a los hallazgos presentados en este estudio y refuerza la necesidad de continuar investigando este tema.

Los hallazgos obtenidos en esta investigación revelan diferencias significativas en la utilización de los hábitos de estudio entre hombres y mujeres, particularmente en dimensiones como condiciones ambientales, planificación, uso de materiales y asimilación de contenidos. En todos estos factores, las mujeres mostraron un desempeño más favorable, lo cual puede explicarse en parte por patrones de socialización de sexo que, desde edades tempranas, les asignan responsabilidades y roles asociados con la organización, la planificación y el cuidado del entorno.

Estas diferencias no deben interpretarse como determinismos biológicos, sino como el reflejo de construcciones culturales que moldean las prácticas académicas de los estudiantes.

La evidencia empírica recogida respalda la importancia de considerar el contexto social y educativo en el análisis del desempeño académico, así como, la necesidad de implementar estrategias pedagógicas que promuevan condiciones equitativas para el desarrollo de los hábitos de estudio en ambos sexos.

Además, se destaca la influencia del entorno en el acceso a recursos educativos, como bibliotecas o espacios de estudio adecuados, lo cual representa un área de oportunidad para el fortalecimiento institucional.

En este sentido, el papel de los docentes es clave para promover actividades dentro y fuera del aula que estimulen la planificación, el uso de materiales pertinentes y la organización del tiempo de estudio, contribuyendo así al desarrollo de competencias para el aprendizaje autónomo.

Finalmente, los resultados obtenidos refuerzan la importancia de seguir investigando la interacción entre sexo y hábitos de estudio, desde una mirada más profunda que permita comprender cómo influyen otros factores como el familiar, social, económico, emocional e institucional, entre otros, que brinden el acceso a una educación de calidad tanto a mujeres como a hombres.

Referencias

Acevedo, D., Torres, J., y Tirado, D. (2015). Análisis de los hábitos de estudio y motivación para el aprendizaje a distancia en alumnos de ingeniería de sistemas de la universidad de Cartagena. *Formación Universitaria*, 60 (1). http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062015000500007

Alexander, J. (2005). Pragmática cultural: Un nuevo modelo de performance social. Revista Colombiana de Sociología, (24), 9–67.

Artino, A.R. and Stephens, J.M. (2009) Academic Motivation and Self-Regulation: A Comparative Analysis of Undergraduate and Graduate Students Learning Online. *Internet and Higher Education*, 12, 146-151.

Ausubel, D. P. y Robinson, K. G. (1969). *Aprendizaje en la escuela. Una introducción a la psicología educativa*. Holt, Rinehart y Winston.

Bandura, A. (1978). *Aprendizaje Vicario*. Trillas.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice Hall.

Bandura, A., y Riviere, A. (2007). *Teorías del aprendizaje social*. Alianza S.A.

Bazán, G. J. y Aparicio, P. A. (2001). Modelo explicativo de las relaciones entre hábitos de estudio, sexo y procedencia en egresantes de secundaria de nivel socioeconómico bajo. *Revista de Investigación en Psicología*. 4 (2). 41-53.
https://sisbib.unmsm.edu.pe/BVRevistas/Investigacion_Psicologia/v04_n2/pdf/a04v4n2.pdf.pdf

Beck, A. T., Steer, R. A., & Brown, G. K. (1999). *Manual for the Beck Depression Inventory-II*. Psychological Corporation.

Bedoya, F., Matos, L. y Zelaya, E. (2014). Niveles de estrés académico, manifestaciones psicosomáticas y estrategias de afrontamiento en alumnos de la facultad de medicina de una universidad privada de Lima en el año 2012. *Revista de Neuro-Psiquiatría*, 77(4). https://doi: 10.20453/rnp.v77i4.2195

Belaúnde, I. (1994). *Hábitos de estudio*. Universidad del Sagrado Corazón.

Bisquerra, R. (2020). *Educación emocional: Propuestas para educadores y familias*. Editorial Desclée De Brouwer.

Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (1999). How people learn: Brain, mind, experience, and school. *National Academy Press*.

Bussey, K. and Bandura, A. (1999). Social cognitive theory of gender development and differentiation. *Psychological Review*, 106(4), 676–713. https://studylib.net/doc/10278605/social-cognitive-theory-of-gender-development-and-differe

Butler, J. (1990). *Undoing Gender*. Routledge.

Cala, C. M. J. y Barberá, H. E. (2009). Evaluación de la perspectiva de género en Psicología. *Revista Mexicana de Psicología*. 26 (1). https://www.redalyc.org/pdf/2430/243016317009.pdf

Capvdevila, A y Bellmunt, H. (2016). Importancia de los hábitos de estudio en el rendimiento académico del adolescente: Diferencias por generó. *Educatio Siglo XXI*, Vol. 34 (1). 157-172. http://dx.doi.org/10.6018/j/253261

Carlone, H. B., and Johnson, A. (2007). Understanding the science experiences of successful women of color: Science identity como una lente analítica. *Revista de Investigación en Enseñanza de las Ciencias*, 44(8), 1187-1218.
https://libres.uncg.edu/ir/uncg/f/H_Carlone_Understanding_2007.pdf

Código Ético del Psicólogo" Sociedad Mexicana de Psicología Editorial Trillas México, 2010

Comisión Estatal para la Planeación de la Educación Superior [COEPES]. (2002). *Programa Estatal de Educación Superior para el Estado de Guanajuato 2001-2025*. Gobierno del Estado de Guanajuato.

Connell, R. W. (2009). *Gender: In world perspective.* (2nd ed.). Polity Press.

Córdova, P. y Alarcón, A. (2019). Hábitos de estudio y procrastinación académica en estudiantes universitarios en Lima Norte. *Revista CASUS*. 4(1). 22-29. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6985490

Corno, L. (1993). El papel de la voluntad en el aprendizaje y la educación. En D. K. Carnine y M. M. Bransford (Eds.). *Los problemas de aprendizaje y el cerebro*. Cambridge University Press. pp. 59-82.

Covey, S. (2005). *Los siete hábitos de la gente altamente efectiva*. Paidós

Credé, M., and Kuncel, N. R. (2008). Study habits, skills, and attitudes: The third pillar supporting collegiate academic performance. *Perspectives on Psychological Science*, 3(6), 425–453. https://doi: 10.1111/j.1745-6924.2008.00089.x

De Beauvoir, S. (1949). *Le deuxième sexe*. Gallimard.

Dhanalakshmi, K. and Murty, K. (2018). Relationship between study habits and academic stres in Ed trainees. Scholarly Research. *Journal for Humanity Science & English Language*. 6(28), 7852-7856. https://www.srjis.com/assets/Allpdf/15363985627.%20K.%20Dhanalakshmi%20ref%20uday.pdf

Duckworth, A. L. and Seligman, M. E. P. (2006). Self-discipline gives girls the edge: Gender differences in self-discipline, grades, and achievement test scores. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 198–208. https://doi:10.1037/0022-0663.98.1.198

Dunn, R. y Dunn, K. (1992). *Enseñar a los estudiantes de primaria a través de sus estilos de aprendizaje individuales: enfoques prácticos para los grados* 3-6. Allyn y Bacon.

Eagly, A. H., y Wood, W. (1999). The origins of sex differences in human behavior: Evolved dispositions versus social roles. *American Psychologist*, 54*(6), 408-423*. https://doi.org/10.1037/0003-066X.54.6.408

Eccles, J. S. (1987). Roles de género y decisiones relacionadas con los logros de las mujeres. *Revista trimestral de psicología de la mujer*, 11(2), 135-172. https://doi.org/10.1111/j.1471-6402.1987.tb00781.x

Else-Quest, N. M., Hyde, J. S., Goldsmith, H. H., and Van Hulle, C. A. (2010). Gender differences in temperament: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 136(1), 33–72. https://doi: 10.1037/0033-2909.132.1.33

Entwistle, N. (2009). *Teaching for understanding at university: Deep approaches and distinctive ways of thinking*. Palgrave Macmillan.

Entwistle, N. J., and Ramsden, P. (1983). *Understanding student learning*. Croom Helm.

Foucault, M. (1976). *La voluntad de saber*. Nerea.

Gallejo, J. (2002). *Enseñar con Estrategias: Desarrollo de habilidades en el aprendizaje escolar*. Pirámide.

García, A. y Freire, M. (2000). A vueltas con la categoría género. *Papeles del psicólogo. Consejo general de colegios oficiales de psicólogos*, 13(2) 35 - 39. https://www.papelesdelpsicologo.es/resumen?pii=1098

García, M., & Domínguez, E. (2013). Resiliencia y adaptación académica en universitarios. *Revista de Psicología y Educación*, 8(1), 45-59.

Gargallo, B., Suárez-Rodríguez, J., & Pérez-Pérez, C. (2017). Estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios: diferencias en función del sexo y la titulación. *Revista Española de Pedagogía*, 75(268), 375-392.

Gilligan, C. (1982). *Con otra voz: Teoría psicológica y desarrollo de la mujer*. Editorial de la Universidad de Harvard.

Gil-Monte, P. R. (2012). *El síndrome de quemarse por el trabajo (burnout)*. Pirámide.

Goe, L., Bell, C., and Little, O. (2008). *Approaches to evaluating teacher effectiveness: A research synthesis*. National Comprehensive Center for Teacher Quality.

González, M. (2000). *Psicología de la educación*. Trillas.

Grady, K. E. (1981). Sex bias in research design. *Psychology of Women Quarterly*, 5 (1). 628-636.

Grajales, T. (2003). *Hábitos de estudio universitario*. Centro de Investigación Educativa.

Hermosillo, A. (2008). *Análisis de los indicadores de la conducta vocacional en estudiantes de la escuela preparatoria número 4 de la Universidad de Guadalajara* [Tesis para obtener el grado de Maestría en Gestión y Política de la Educación Superior]. México: Universidad de Guadalajara.

Hernández, H. C. A., Rodríguez, P. N. y Vargas, Á. E. (2012). Los hábitos de estudio y motivación para el aprendizaje de los alumnos en tres carreras de ingeniería. *Revista de la Educación Superior*, XLI (3) (163), 67-

87. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=60425380005
Hernández, R. y Mendoza, Ch. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Mc Graw-Hill.
https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2009.02.001
https://revistas.unal.edu.co/index.php/recs/article/view/11294
Huang, S. L. (2011). Gender differences in learning strategies in the university context. *Learning and Individual Differences*, 21(5), 457-461, 21(5), 457-461. https://doi:10.2991/978-2-38476-004-6_67
Jensen, E. (2008). *Enseñar con el cerebro en mente*. Asociación para la Supervisión y el Desarrollo Curricular.
Jensen, J. M., y Moore, M. M. (2015). Diferencias de género en el rendimiento académico: el papel de la motivación y la autorregulación. *Revista de Psicología de la Educación*, 107(2), 440-453. https://doi: 10.1038/s41467-018-0629202
Jiménez-Reyes, A., Molina, L. y Lara., M. (2019). Asociación entre motivación y hábitos de estudio en Educación Superior. *Revista de Psicología y Educación*, 14(1), 50-62. https://doi.org/10.23923/rpye2019.01.171
Lenroot, R. K., y Giedd, J. N. (2006). Diferencias sexuales en el cerebro adolescente. *Cerebro y cognición*, 72(1), 46-55. https://doi: 10.1016/j.bandc.2009.10.008
Liu, O. L. (2017). Diferencias de género en el rendimiento académico y su relación con los hábitos de estudio y la motivación en los estudiantes universitarios chinos. *Revista Internacional de Investigación Educativa*, 84, 30-42. https:// doi: 10.1007/s43545-023-00608
López, Y. y Pont, M. (2015). *Los Buenos y Malos Hábitos de Estudio*. Unifront Primaria.
Maccoby, E. E. (1998). The two sexes: Growing up apart, coming together. Belknap Press of Harvard University Press.
Maccoby, E. E., y Jacklin, C. N. (1974). *La psicología de las diferencias sexuales*. Prensa de la Universidad de Stanford.
Maddox, H. (1980). *Como Estudiar*. Oikos Tau, Ediciones, S.A.

McGue, M., et al. (2001). The heritability of academic performance in adolescents. *Behavioral genetics*., 31(4), 373-388. https:// doi:10.1007/978-3-030-26550-29

Montes, I. I. (2012). Investigación longitudinal de los hábitos de estudio en una cohorte de alumnos universitarios. *Revista Lasallista de Investigación*, 9(1), 96-110. https://revistas.unilasallista.edu.co/index.php /rldi/ article/view/ 297/142

Moreno-Jiménez, B., & Garrosa, E. (2013). Estrés laboral docente y burnout: Modelos explicativos y prevención. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 29(1), 15-22.

Moya, M. (2004). Actitudes sexistas y nuevas formas de sexismo. En E. Barberá y I. Martínez-Benlloch (Coords.). *Psicología y género*. Pearson Prentice Hall.

Nelson, E. y Jonason, P. K. (2018). *Hormonas, funciones cognitivas*. 4o mini

Novak, J. D. and Cañas, A. J. (2008). *The theory underlying concept maps and how to construct them*. Technical Report IHMC CmapTools.

Pardinas, E. (1991). *Metodología y Técnicas de Investigación en Ciencias Sociales*. Siglo XXI.

Parker, P., Jerrim, J. and Anders, J. (2013). *Gender, learning strategies and academic performance: Evidence from PISA*. OECD Education Working Papers.

Pascarella, E. T. y Terenzini, P. T. (2005). *How college affects students: A third decade of research*. Jossey-Bass.

Perry, W. (2003). *Formas de desarrollo ético e intelectual en los años universitarios: Un esquema*. Jossey-Bass.

Peverly, S. T., Brobst, K. E., Graham, M. and Shaw, R. (2003). College adults are not good at self-regulation: A study on the relationship of self-regulation, note taking, and test taking. *Journal of Educational Psychology*, 95(2), 335–346. https://doi10.1037/0022-0663.95.2.335

Piaget, J. (1969). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Aguilar

Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology*

Review, 16(4), 385–407. https://doi.org/10.1007/s10648-004-0006-x

Pintrich, P. R. and De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33–40. https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.33

Poropat, A. E. (2009). A meta-analysis of the five-factor model of personality and academic performance. *Psychological Bulletin*, 135(2), 322–338. https://doi10.1037/a0014996

Pozar, F. (2002). *Inventario de hábitos de estudio*. Publicaciones de psicología aplicada, TEA Ediciones, S. A.

Puente, A. E. (2003). *Psicología del aprendizaje*. Universitaria.

Richardson, J. T. E. (2010). *The learning outcomes experience: Concepts, findings and educational implications*. Routledge.

Richardson, J. T. E. (2013). Gender differences in university outcomes in the UK: A meta-analysis. *Higher Education Quarterly*, 67(3), 275–295. https://doi.org/10.1080/0144341910110311

Ridgeway, C. L. (2011). *Framed by gender: How gender inequality persists in the modern world*. Oxford University Press.

Robbins, S. B., Lauver, K., Le, H., Davis, D., Langley, R. and Carlstrom, A. (2004). Do psychosocial and study skill factors predict college outcomes? A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 130(2), 261–288. https://doi.org/10.1037/0033-2909.131.3.407

Robinson, M., y Borman, W. (2009). Los efectos de la motivación en el rendimiento académico. *Revista de Psicología de la Educación*, 101(3), 652-667. https://doi.org/10.1080/0270271080218180

Roediger, H. L., & Karpicke, J. D. (2006). Test-Enhanced Learning: Taking Memory Tests Improves Long-Term Retention. Psychological Science, 17(3), 249-255. https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2006.01693.x

Santiago, A. (2003). *Hábitos de estudio*. Pirámide

Schunk, H. D (2012). Teorías del Aprendizaje. Una perspectiva educativa. Pearson

Shaw, S. (2007). Gender and education: a global perspective. *Education*

Journal, 59(3), 65-79. https://doi.org/10.1007/0-387-36218-5_19 https://doi.org/10.1007/0-387-36218-5_19

Sociedad Mexicana de Psicología (2009). *Código Ético del Psicólogo* (Cuarta edición). Trillas.

Solano, D., Olga, L., Salas, V., Betty, J., Manrique, F., Sonia, M. y Núñez, L. L. A. (2022). Relación entre hábitos de estudio y estrés académico en los estudiantes universitarios del área de Ciencias Básicas de Lima (Perú). *Revista Ciencias de la Salud*, 20(1), 3. https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/revsalud/a.10716

Spelke, E. S. (2005). Sex differences in intrinsic aptitude for mathematics and science?: A critical review. *American Psychologist*, 60(9), 950–958. https://doi:10.1037/0003-066X.60.9.950

Steinmayr, R. and Spinath, B. (2008). Sex differences in school achievement: What are the roles of personality and achievement motivation? *European Journal of Personality*, 22(3), 185–209. https://doi.org/10.1002/per.676

Sternberg, R. J. (1997). *Thinking styles*. Cambridge University Press.

Terry. T, L. E. (2008). *Hábitos de estudio y autoeficacia percibida en estudiantes universitarios, con y sin riesgo académico*. Tesis de Licenciada en Psicología. Facultad de Letras y Ciencias Humanas. Pontificia Universidad Católica del Perú.

Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*. (2nd ed.). University of Chicago Press.

Turienzo, R. (2016). *El pequeño libro de la motivación*. Alienta.

Veenman, V. J M., Van, H. B. & Afflerbach, P. (2006). Metacognition and learning: Conceptual and methodological considerations. Metacognition and Learning. 1(1). 3-14. https://doi:10.1007/s11409-006-6893-0

Vega, G. R. (2004). *Aplicación y evaluación de las tecnologías de la información y la comunicación en la educación*. En Evaluación y Tendencias en la educación profesional técnica en Hispanoamérica en el siglo XXI. Colegio Nacional de Educación profesional Técnica y Agencia Española de Cooperación Internacional.

Vicuña, L. (2014). *Inventario de hábitos de estudio*. CEDEIS.

Vicuña, P. (2002). *Inventario de Hábitos de Estudio Casm 85-R-2002*, baterías de pruebas psicológicas para la orientación vocacional y profesional. Lima, LAVP.

Vildoso, V. (2003). *Influencia de hábitos de estudio y la autoestima en el rendimiento académico de los estudiantes de la Escuela Profesional de Agronomía*. Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann.

Voyer, D. and Voyer, S. D. (2014). Gender differences in scholastic achievement: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 140(4), 1174–1204. https://doi.org/10.1037/a0036620

Vries, W.; León, P.; Romero, J. y Hernández, I. (2011). ¿Desertores o decepcionados? Distintas causas para abandonar los estudios universitarios. *Revista de la Educación Superior*, 40(160): 29-49. http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista160_S1A3ES.pdf

Weinstein, C. E. and Mayer, R. E. (1986). *The teaching of learning strategies*. In M. C. Wittrock (Ed.), Handbook of research on teaching (3ra ed., pp. 315–327). Macmillan.

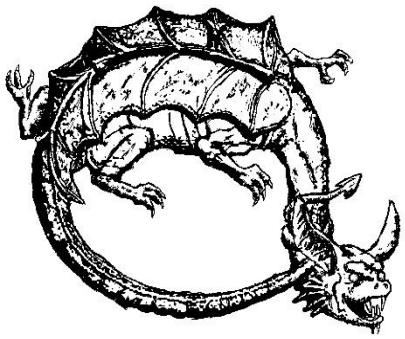
West, C. and Zimmerman, D. H. (1987). Doing gender. *Gender & Society*, 1(2), 125–151. http://links.jstor.org/sici?sici=0891-2432%28198706%291%3A2%3C125%3ADG%3E2.0.CO%3B2-W

Woolfolk, A. (2006). *Psicología Educativa*. Prentice Hall Hispanoamericana

Woolfolk, A. (2010). *Psicología Educativa*. Pearson Educación.

Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. Educational Psychologist, 25(1), 3–17. https://doi:10.1207/s15326985ep2501_2

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64–70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2



Estudios psicoemocionales se terminó de imprimir en el mes de enero de 2026 en el taller Editorial Hayal gücü, ubicado en 4ª Privada de Hidalgo. 103, Col. San Buenaventura Estado de México, México.
En papel de 90gr para los interiores y cartulina sulfatada 10 pts. blanca para el forro, con un tiraje de 500 ejemplares, más sobrantes para reposición y archivo.

El libro *Estudios psicoemocionales en estudiantes y docentes: Una mirada desde el Sur del Estado de México* es una compilación de investigaciones empíricas que examinan factores psicoemocionales cruciales —como la resiliencia, la ideación suicida, el estrés, el burnout y los hábitos de estudio— que influyen directamente en la formación académica y personal dentro de esta región. La obra aborda la relación entre resiliencia y metas académicas en universitarios, el impacto de la separación parental en la ideación suicida de jóvenes, el estrés y el síndrome de burnout en mujeres docentes debido a la doble jornada laboral y doméstica, y las diferencias por sexo en los hábitos de estudio de estudiantes de nuevo ingreso. En resumen, esta colección no solo describe problemáticas situadas en el contexto del sur del Estado de México, sino que también ofrece un panorama integral y valioso para la gestión educativa y la construcción de comunidades académicas más saludables y equitativas.

üniversite

9 789709 689204